خدمة اجتماعية

بناء قدرات الأخصائى الاجتماعى المدرسى



الدكتور

صلاح سعد صالح

المعهد العالي للخدمة الاجتماعية - بكفر الشيخ



تليفاكس: ٥٤٠٤٤٨٠ - الإسكندرية

بناء قدرات الأخصائي الأجتماعي المدرسى

الدكتور
صلاح سعد صالح
المعهد العالى للخدمة الاجتماعية ـ بكفر الشيخ

الطبعة الأولى
2016م

الناشر
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
تليفاكس 5404480 - الاسكندرية

بسم الله الرحمن الرحيم

اعْلَمُوا أَنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَزِينَةٌ وَتَفَاخُرٌ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَاتُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَكُونُ حُطَامًا وَفِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَمَغْفِرَةٌ مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٌ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ

صدق الله العظيم

سورة الحديد الآية : (20)

الباب الأول

الإطار النظرى للدراسة

الفصل الأول
مشكلة الدراسة

مقدمة.
أولا : مشكلة الدراسة.
ثانيا : أهمية الدراسة.
ثالثا : أهداف الدراسة.
رابعا : تساؤلات الدراسة.
خامسا : مفاهيم الدراسة.
سادسا : الدراسات السابقة

مقدمـــة :

إن تعقد الحياة المعاصرة وصعوباتها وظهور مفاهيم جديدة لم تكن مستعملة من ذى قبل مثل العولمة وعصر المعلومات وتلاقى الحضارات والتى أدت إلى إلغاء حدود الزمان والمكان والتى قد ترجع إلى ثورتى الاتصالات والمعلومات وساهم فيها التقدم المذهل فى أدوات واستراتيجيات وتقنيات حديثة لعب الدور الفعال فيها العقل البشرى المبدع مما يؤكد حاجة المجتمع المناسبة إلى البحث عن الأخصائيين الاجتماعيين ورعايتهم وبناء قدراتهم وتوفير الفرص الملائمة لهم كى يتسنى لهم مسايرة التقدم المذهل فى العلم والتكنولوجيا.

ويعتبر مفهوم بناء القدرات من المفاهيم الحديثة نسبياً، حيث برز فى سياق عالمى، وحظى بانتشار واسع كما روجت له العديد من المنظمات الدولية، وعلى ذلك سوف يقوم الباحث بعرض التعريفات التى تناولت هذا المفهوم حتى يمكن إلقاء الضوء عليه فى إطار الدراسة الراهنة وأهدافها.

تعرف (القدرة Capacity) بأنها : "القدرة على فعل شيء معين وأيضاً تشير إلى قضاء فترة من الوقت لبناء المعارف الشخصية والخبرات، حيث يتم تنمية أداء الفرد فى وظائفه المختلفة من خلال تنمية معارفه ومهاراته، وبالتالى يكون من المتوقع زيادة ونمو القدرات" [1].

([1]) مركز خدمات الأخصائى الاجتماعى : بناء القدرات المؤسسية (دليل المدرب)، (القاهرة، مركز خدمات الأخصائى الاجتماعى، 2008).

ويشير معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية لمفهوم القدرة على أنها : "أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الفرد فى عمله إذا ما حصل على أنسب تدريب أو تعليم، وقد تكون قدرة عقلية أو قدرة يدوية أو قدرة مهنية".

أما القدرات المؤسسية فتعنى : "مجموعة القدرات التى تتضمن الموارد البشرية وإدارة المشروعات، والقدرات المعلوماتية، وقدرات بناء العلاقات مع المنظمات الأخرى والقدرة على التخطيط الاستراتيجى وتوافر الرؤية بعيدة المدى"، كما يقصد بها أيضاً "قدرة الجمعيات الأهلية على التعامل مع البيئة الخارجية، والتعامل مع الأطراف المعنية فى ظل الإطار القانونى، كما تتضمن القدرة على الإدارة الرشيدة للجمعية وقدرات البناء التنظيمى، وقدرات تحقيق الأهداف".

أولا : مشكلة الدراسة :

إن التسرب الدراسى مشكلة يعانى منها عدد كبير من النظم التعليمية سواء فى الدول النامية أو الدول المتقدمة، غير أن هذه المشكلة أقل حدة، بصفة عامة فى الدول المتقدمة منها فى الدول النامية. كما تختلف خطورتها من مرحلة تعليمية إلى أخرى فتظهر واضحة فى تعليم المرحلة الأولى فى الدول النامية، بينما قد لا تظهر بشكل خطير فى تعليم المرحلة الأولى فى الدول المتقدمة. وتبدو خطورة هذه المشكلة من

تقرير "اليونسكو" إلى المؤتمر الدولى للتعليم الذى عقد فى جنيف عام1970 بعنوان "القياس الإحصائى للخسارة فى التعليم"[1].

وتدل نتائج احدى الدراسات على ارتفاع نسبة التسرب فى المدرسة الابتدائية فى دول آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية. وإذا كان الوضع الطبيعى هو أن كل طفل يدخل المدرسة فى الصف الأول ويبقى بها سنة واحدة ثم ينتقل إلى الصف الثانى وهكذا ، ولكن بعض الأطفال يبقى فى المدرسة عدداً أكثر من السنوات أكثر من عدد الصفوف، كما أن البعض قد يترك المدرسة قبل التخرج منها وتكون النتيجة أن عدد الذين يتخرجون فى نهاية المرحلة يختلف عن عدد الذين كانوا قد دخلوها قبل مضى سنوات المرحلة.

والتلاميذ الذين يتسربون من المدرسة قبل أن يحصلوا على شهاداتهم والذين يقضون عدداً من السنوات أكثر مما يجب يؤلفون الاهدار، وهذا الاهدار شائع فى البلاد النامية أكثر منه فى البلاد المتقدمة، وقد تبلغ نسبة الاهدار فى البلدان مثل مقاطعات الهند حوالى 21.1٪، وهذا معناه إهدار فى الأموال المستثمرة فى التعليم. وهذا غير معقول فى هذا العصر الذى نعتبر فيه العملية التعليمية عملية استثمارية ناجحة وعائدها مناسب[2].

(1) أحمد كمال أحمد : الخدمة الاجتماعية، مكتبة القاهرة، بدون سنة نشر، ص ص34-51.

(2) جمال شكرى محمد عثمان : فاعلية العلاج الأسرى فى مواجهة مشكلة التأخر الدراسى، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1986، ص25.

لهذا اهتمت مصر كما اهتمت غيرها من البلدان بدراسة تطور هذا الإهدار ومعدلاته، وفى المرحلة الابتدائية التى يبلغ الانفاق فيها ما يقرب من نصف الانفاق على التعليم بجميع مراحله، فإن الإهدار؟ فيه لينبغى أن يدرس بعمق ولنتعرف على أسبابه ونعالجه، وإذا كانت الدولة تسير بخطى واسعة نحو زيادة اعداد المدارس والتلاميذ المقبولين والمبانى والمدرسين والأجهزة والوسائل، وغيرها فإن من حقها التعرف على الإهدار فى التعليم وإنقاصه إلى أكبر حد ممكن. ويعتبر التعليم الناجح المحقق لأهدافه هو ذلك التعليم الذى تعمل نظمه وإدارته على تحقيق أكبر عائد ممكن بأقل تكلفة ممكنة.

حيث تتحدد مشكلة البحث فى بناء قدرات الأخصائيين الاجتماعيين حيث إن هناك العديد من الأسباب التى أدت إلى الاهتمام بالأخصائيين الاجتماعيين ولعل من أهمها حاجة المجتمع إلى مثل هذه الطاقات البشرية إذ أدى ارتفاع مستوى الحياة وتعقد أساليبها والتنافس بين الفلسفات والأنظمة الاجتماعية المختلفة وخاصة فى مجال العلوم الاجتماعية إلى أن تعيد هذه المجتمعات النظر فيما لديها من مصادر شتى لتتمكن من الصمود أمام هذه المنافسات الأمر الذي دفع بمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية إلى الاهتمام بهذه المشكلة بغرض التوصل إلى العوامل التى تؤدى إلى بناء قدراتهم وتعديل البرامج الخاصة بهم ليتسنى تقديم الخدمات المناسبة التى تساعد على تنمية هذه الثروة البشرية إلى أقصى حد ممكن مما يساعدهم على أداء رسالتهم على أكمل وجه ممكن والتى من أهمها الحد من التسرب من التعليم حيث

تعد مشكلة التسرب من التعليم من الآفات التى يعانى منها المجتمع المصرى والتي كانت نتاج وتضافر عوامل عديدة منها الانفتاح على الدول الغربية والتقليد الأعمى والمناداة بالحرية والانفتاح على العالم وسهولة الاتصال والتواصل عبر شبكات الانترنت وبرامج التواصل الاجتماعى وسهولة الاتصال بالمجتمعات وهنا يظهر الأهمية الجادة للأخصائى الاجتماعى والذى يحتاج لبناء قدراته سواء داخل المدرسة أو خارج المدرسة والدور الجاد لمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية ودورها البارز فى الحد من ظاهرة التسرب ومن الواضح لإبعاد هذه المشكلة هى انتشارها بصورة كبيرة فى المجتمع الريفى المصرى وذلك نتاج عوامل منها سوء الحالة الاقتصادية وضعف خدمات البنية التحتية وعدم توافر متطلبات البنية الأساسية لذا يأتى أهمية الاهتمام بالأخصائى الاجتماعى القادر على دراسة وبحث العوامل المسببة لهذه المشكلة والحد من انتشارها ذلك لتأثيرها على المدى البعيد حيث تأثيرها على الدخل القومى ونشأة جيل غير سليم علمياً أو فاقد الهوية التعليمية "أمى" وضعف قدراتهم فى مواجهة ظاهرة الانفتاح السلبى والتقليد الأعمى للدول الغربية واعتبارها نماذج ملهمة للطموح[1].

وبناءاً عليه حدد الباحث مشكلة دراسته فى بناء قدرات الأخصائيين الاجتماعيين بمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية للحد من ظاهرة التسرب من التعليم بالمجتمعات الريفية.

([1]) مركز خدمات الأخصائى الاجتماعى : ضمن سلسلة الأدلة الإرشادية التى يصدرها لبناء القدرات المؤسسية للأخصائى الاجتماعى، (القاهرة : مركز خدمات الأخصائى الاجتماعى، 2007).

ثانيا : أهمية الدراسة :

1- إن بناء قدرات الأخصائيين الاجتماعيين بمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية أصبحت ضرورة ملحة لتنمية القوى البشرية لديهم لمواكبة حركة التغير التى تحدث فى المجتمع للحد من ظاهرة التسرب من التعليم المدرسى بمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية.

2- محاولة الوصول إلى معوقات بناء قدرات الأخصائيين الاجتماعيين بمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية مما يجعلنا نعمل على الحد منها الأمر الذى يؤدى إلى الإفادة القصوى من جهود برنامج بناء القدرات فى باقى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية.

3- تنمية دور مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى زيادة كفاءة الأخصائيين الاجتماعيين للحد من مشكلة التسرب من التعليم.

4- إن الأخصائيين الاجتماعيين ثروة بشرية لهم دور فعال فى بناء المجتمع وتطويره لذلك يجب الاهتمام بهم.

5- المسئولية المهنية للخدمة الاجتماعية فى التعامل مع المشكلات التى تواجه الفرد وتعوقه عن تحقيق أهدافه.

6- إمكانية التوصل إلى نتائج علمية يمكن الاستفادة منها مستقبلاً.

ثالثا : أهداف الدراسة :

الهدف العام : "التعرف على دور مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى بناء قدرات الأخصائيين الاجتماعيين بمحافظة كفرالشيخ" وينبثق منه مجموعة من الأهداف الفرعية هى كالآتى :

1- التعرف على دور مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى دعم وبناء القدرات الإدارية والتنظيمية للأخصائيين الاجتماعيين وذلك من خلال المؤشرات الآتية :

- دور المكاتب فى بناء ودعم القدرات الإدارية التنظيمية للأخصائيين الاجتماعيين.
- دور المكاتب فى بناء ودعم القدرات البشرية للأخصائيين الاجتماعيين.
- دور المكاتب فى بناء ودعم القدرات الإدارية للأخصائيين الاجتماعيين.

2- التعرف على دور مكاتب الخدمية الاجتماعية المدرسية فى دعم القدرات الخاصة لبناء القاعدة الشعبية والمجتمعية لدى الأخصائيين الاجتماعيين وذلك من خلال المؤشرات الآتية :

- دور المكاتب فى بناء ودعم القاعدة الشعبية وتنمية الوعى لدى الأخصائيين الاجتماعيين.
- دور الكاتب فى بناء ودعم إدارة الحوار المجتمعى لدى الأخصائيين الاجتماعيين.
- دور المكاتب فى بناء ودعم الأنشطة المختلفة بالمدرسة.

3- التعرف على دور مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى دعم وبناء القدرة على الاتصال لدى الأخصائيين وذلك من خلال المؤشرات الآتية :

- دور المكاتب فى بناء ودعم القدرات المعلوماتية للأخصائيين الاجتماعيين.
- دور المكاتب فى بناء ودعم رضا واحتياجات للأخصائيين الاجتماعيين.

4- التعرف على دور مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى دعم القدرات المالية للأخصائيين الاجتماعيين :

- دور المكاتب فى بناء ودعم قدرات نظم الإدارة المالية لدى الأخصائيين الاجتماعيين.
- دور المكاتب فى بناء ودعم قدرات أساليب الرقابة المالية لدى الأخصائيين الإجتماعيين.
- دور المكاتب فى بناء ودعم قدرات تنمية الموارد المالية لدى الأخصائيين الاجتماعيين.

5- التعرف على دور مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى دعم وبناء القدرات العقلية للأخصائى الاجتماعى.

6- التوصل لتصور مقترح لممارسة طريقة خدمة الفرد فى بناء القدرات للأخصائيين الاجتماعيين بمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية.

رابعا : تساؤلات الدراسة :

التساؤل الرئيسى : ما دور مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى دعم وبناء القدرات للأخصائيين الاجتماعيين للحد من التسرب من التعليم الأساسى بالمجتمعات الريفية.

* التساؤلات الفرعية :

1- دور مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى دعم وبناء القدرات الإدارية التنظيمية للأخصائيين الاجتماعيين للحد من التسرب من التعليم الأساسى بالمجتمعات الريفية.

2- دور مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى دعم وبناء القاعدة الشعبية والمجتمعية للأخصائيين الاجتماعيين للحد من التسرب من التعليم الأساسى بالمجتمعات الريفية.

3- دور مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى دعم وبناء القدرة على الاتصال للأخصائيين الاجتماعيين للحد من التسرب من التعليم الأساسى بالمجتمعات الريفية.

4- دور مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى دعم وبناء القدرات المالية للأخصائيين الاجتماعيين للحد من التسرب من التعليم الأساسى بالمجتمعات الريفية.

5- دور مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى دعم وبناء القدرات العقلية للأخصائيين الاجتماعيين للحد من التسرب من التعليم الأساسى بالمجتمعات الريفية.

6- دور طريقة خدمة الفرد فى بناء ودعم القدرات لدى الأخصائيين الاجتماعيين بمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية للحد من التسرب من التعليم الأساسى بالمجتمعات الريفية.

خامسا : مفاهيم الدراســة :

1ـ مفهوم بناء القدرات :

كما يشار إلى تنمية القدرات، هو النهج المفاهيمى فى التنمية التى تركز على فهم العقبات التى تحول دون الناس والحكومات والمنظمات الدولية والمنظمات غير الحكومية من تحقيق أهدافها التنموية مع تعزيز القدرات التى تسمح لهم لتحقيق قابلة للقياس والمستدامة للنتائج.

ظهر بناء القدرات كمصطلح فى قاموس التنمية الدولية خلال 1990 يتم تضمين اليوم "بناء القدرات" فى برامج معظم المنظمات الدولية التى تعمل فى مجال التنمية، البنك الدولى والأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية مثل منظمة أوكسفام الدولية. وقد أدى الاستخدام الواسع للمصطلح فى الجدل حول معناها الحقيقى.

بناء القدرات غالباً ما يشير على تعزيز المهارات والكفاءات وقدرات الأفراد والمجتمعات فى المجتمعات النامية حتى يتمكنوا من التغلب على أسباب استبعادهم والمعاناة. يستخدم بناء القدرات التنظيمية للمنظمات غير الحكومية لتوجيه التنمية الداخلية وأنشطتها[1].

المنظمات تفسير بناء القدرات فى الطرق الخاصة بها والتركيز عليها بدلا من تشجيع التنمية فى اتجاه واحد فى الدول النامية. مراكز

(1) تشاندلز : مقترحات لبناء القدرات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003، ص21، 22.

لجمع التبرعات التدريب، ومراكز التعلم والاستشاريين كلها بعض أشكال بناء القدرات.

وبرنامج الأمم المتحدة يحدد بناء القدرات على أنها عملية طويلة الأجل المستمر للتنمية التى يشمل جميع أصحاب المصلحة، بما فى ذلك الوزارات والسلطات المحلية والمنظمات غير الحكومية، والمهنيين وأعضاء المجتمع والأكاديميين والمزيد من بناء القدرات يستخدم الإنسان فى بلد ما والعلمية والتكنولوجية والتنظيمية والمؤسسية وقدرات الموار والهدف بناء القدرات هو معالجة المشاكل المتعلقة بالسياسة وطرق التنمية، مع مراعاة إمكانات وحدود واحتياجات الشعب فى البلد المعنى.

2. مفهوم التسرب المدرسى :

يقصد بالتسرب انقطاع التلميذ عن الدراسة أو تركه المدرسة قبل أن يصل إلى نهاية المرحلة التعليمية التى هو فيها.

ورغم أن بعض التلاميذ قد ينقطعون عن الدراسة انقطاعاً جزئياً بينما ينقطع البعض الآخر انقطاعا كليا، كما أن البعض قد ينقطع عن الانتظام فى الدراسة أثناء السنة الدراسية بينما قد ينقطع البعض الآخر بعد انتهاء العام الدراسى[1].

إلا أننا لن ندخل فى دراسة تفصيلية لهذه الحالات المتنوعة بل سندرس التسرب دراسة عامة كإحدى المشكلات التى يجب أن يتخلص

(1) حمدى عبد الحارس البحوانى، سيد سلامة إبراهيم : الخدمة الاجتماعية التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1998، ص10.

منها نظامنا التعليمى حتى تزيل إحدى العقبات التى تعوق مسيرة التنمية نحو بلوغ الأهداف المنشودة.

التسرب هو إهدار تربوى هائل، وضياع لثروات المجتمع المادية والمعنوية، وتخلف ثقافى لدى شريحة من المجتمع، قد تقل وقد تتسع وفقاً لطبيعة ومكونات المجتمع الثقافية.

فغالباً سن المراهقة فى المرحلة المتوسطة والثانوية يحس الطلاب بأنهم رجال قادرون على التمرد وفعل أى شيء، ولإثبات رجولتهم وقوتهم أمام زملائهم يقومون ببعض الأعمال التى من بينها الهروب من المدرسة.

فالهروب من المدرسة هو تعمد التغيب دون علم أو إذن من المدرسة أو الوالدين داخل اليوم الدراسى أو خارجه. ويقوم الأخصائى الاجتماعى فى هذا الإطار بما يلى : عمليات الإرشاد الفردى والجمعى لتلك الحالات:

- الاتصال هاتفياً بأولياء الأمور، الزيارات المنزلية للحالات التى تستدعى ذلك وبترتيب مسبق مع الأسرة.
- حصر الطلاب متكررى الرسوب وتنظيم متابعتهم ورعايتهم بالتعاون المشترك مع إدارة المدرسة وأولياء الأمور وهيئة التدريس.
- حصر الطلاب كبار السن ومتابعتهم متعاوناً فى ذلك مع إدارة المدرسة وهيئة التدريس وأولياء الامور.
- رعاية الحالات النفسية وتحويل ما يحتاج منها إلى خدمات تخصصية للعيادة النفسية ووحدة التخاطب والإرشاد والتوجيه الأسرى بقسم التربية الخاصة.

- التركيز على بحث ومتابعة الطلاب المتفوقين علمياً والمتأخرين دراسياً وذلك من خلال كشوف درجاتهم ومتابعتهم فى الامتحانات المختلفة على مدار العام الدراسى.
- الاستعانة بسجل القيد وبطاقة درجات الطلاب فى الامتحانات الدورية والبيانات المبرمجة بالحاسب الآلى فى علاج الحالات الفردية.
- اكتشاف حالات الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة والتى تحتاج إلى جهود علاجية لفترات طويلة ، ودراستها وتشخيصها ووضع خطط علاجية لها ، وإعداد ملف خاص بكل حالة على حده.

3ـ مفهوم مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية :

لقد بدأت مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى مصر عام1954 ثم انتقلت إلى الدول العربية بعد ذلك. وتتكون هذه المكاتب من أخصائيين اجتماعيين ممارسين متمرسين فى الخدمة الاجتماعية الفردية وتتوزع هذه المكاتب على الإدارات التعليمية بالمحافظة حيث يوجد مكتب خدمة اجتماعية مدرسية واحد لكل إدارة تعليمية بالمركز ويعمل بهذه المكاتب مجموعة من الأخصائيين الاجتماعيين ذوى المعرفة والخبرة الطويلة على المستويات المختلفة ، مركزية ومحلية لإمكان الوصول بخدمتهم إلى كافة الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس كما تتحدد مهام هذه المكاتب فى :

- دراسة وتحديد احتياجات الخدمة الاجتماعية المدرسية فى المؤسسات التعليمية من حيث عدد المستفيدين وأولويات الخدمة ونوع الخدمة ثم

اختيار الأخصائيين الاجتماعيين المناسبين للعمل فى كل منها، مما يتطلب منه إعداد البحوث اللازمة لذلك.

- عقد الاجتماعات الاشرافية اللازمة للنهوض بمستوى الأخصائيين الاجتماعيين فى المدارس سواء الفردى أو الجماعى، والأخصائيين الاجتماعيين الجدد أو القدامى فى خطة لاجتماعات منظمة إما للدراسة أو التدريب أو التأهيل مما يتطلب منه عقد الاجتماعات الدورية لهم وتزويدهم بكل جديد فى مجال الخدمات الاجتماعية المدرسية.

- ملاحظة الأخصائيين الاجتماعيين أثناء العمل والندوات الشخصية والنمو المهنى والمقدرة الإدارية فى العمل مما يتطلب منه زيارة الأخصائيين الاجتماعيين فى المدارس بصفة دورية.

- متابعة التجارب الميدانية الاجتماعية فى المجالات التعليمية بقصد تعميمها فى حالة نجاحها، مما يتطلب وضع خطة الدراسة والبحث ثم التنفيذ والتقويم.

- إعداد التقارير الإشرافية سواء عن الأخصائيين الاجتماعيين أو المدارس التى يعملون فيها، مما يتطلب إعداد الاستمارات والبيانات التقويمية اللازمة ومتابعتها[1].

- اعداد دورات تدريبية وتعليمية للأخصائيين الاجتماعيين أثناء العمل وقبل ارتياده.

([1]) فؤاد سيد موسى : الخدمة الاجتماعية المدرسية، مكتبة عين شمس، ط2، القاهرة، 1995م.

سادسا : الدراسات السابقة :

♦ الدراسات العربية :

1- دراسة أحلام عبد المؤمن على، 1992 :

: "دور الخدمة الاجتماعية فى مشكلة التسرب الدراسى فى مرحلة التعليم الأساسى"[1]

أهداف الدراسة :

1- إلقاء الضوء على العوامل المؤدية إلى تسرب التلاميذ.

2- إلقاء الضوء على المعوقات التى تقلل من فاعلية دور الأخصائى الاجتماعى تجاه هذه المشكلة.

3- تقريب الفجوة بين الدور الممارس للتلاميذ والدور المتوقع منها وذلك عن طريق تعديل أو إعادة توزيع الأدوار وذلك فى ضوء نظرية الدور.

تؤدى الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية مع التلاميذ إلى الحد من معدل التسرب، ويمكن التحقق من هذا الفرض من خلال الآتى :

1- تؤدى الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية مع التلاميذ المتسربين للحد من العوامل التى ترجع التسرب إلى التلميذ نفسه.

2- تؤدى الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية مع التلاميذ المتسربين للحد من العوامل التى ترجع التسرب إلى المدرس.

---

(1) أحلام عبد المؤمن على : دور الخدمة الاجتماعية فى مشكلة التسرب الدراسى فى مرحلة التعليم الأساسى، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم، 1992.

3- تؤدى الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية مع التلاميذ المتسربين للحد من العوامل التى ترجع التسرب إلى المناهج الدراسية وإدارة المدرسة.

4- تؤدى الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية مع التلاميذ المتسربين للحد من العوامل التى ترجع التسرب إلى المبانى والتجهيزات المدرسية.

5- تؤدى الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية مع التلاميذ المتسربين للحد من العوامل التى ترجع التسرب إلى إنخفاض المستوى الاقتصادى للأسرة.

6- تؤدى الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية مع التلاميذ المتسربين للحد من العوامل التى ترجع التسرب إلى عدم رعاية الأسرة بالتلميذ.

أدوات الدراسة : مقياسى تحديد عوامل التسرب لدى التلاميذ الزيارات المنزلية. المقابلات، سجلات الغياب، تحليل المضمون، التسجيل المهنى. نوع الدراسة تجريبية، المنهج المستخدم دراسة الحالة، المجال المكانى الفيومى، نتائج الدراسة : أثبتت الدراسة صحة الفرض الرئيسى.

2ـ دراسة : منى جمال شكرى، 1992 :

دراسة تجريبية مقارنة بين الاتجاهين التقليدى والتركيز على المهام فى خدمة الفرد لمواجهة مشكلة التسرب الدراسى[1].

- وتستهدف هذه الدراسة الوصول إلى المعوقات التى تقف أمام الأخصائيين الاجتماعيين فى المجال المدرسى عند استخدامهم

---

(1) محمد توفيق حسن : الخدمة الاجتماعية المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1992.

الاتجاهات الحديثة فى علاج مشكلات الطلاب.

- استخدام الاتجاهات الحديثة يساعد فى تطوير أساليب الممارسة والتدخل المهنى للأخصائيين الاجتماعيين فى علاج مشكلات التسرب الدراسى.

تساؤلات الدراسة :

- ما هى معوقات استخدام الأخصائيين الاجتماعيين للاتجاهات الحديثة فى المجال المدرسى المرتبطة بشخصية الأخصائى الاجتماعى.

- ما هى معوقات استخدام الأخصائيين الاجتماعيين للاتجاهات الحديثة فى المجال المدرسى المرتبطة بعملية الإعداد المهنى للأخصائى الاجتماعى.

- ما هى معوقات استخدام الأخصائيين الاجتماعيين للاتجاهات الحديثة فى المجال المدرسى المرتبطة بالإدارة المدرسية للأخصائى الاجتماعى.

- ما هى معوقات استخدام الأخصائيين الاجتماعيين للاتجاهات الحديثة فى المجال المدرسى المرتبطة بتوجيه الخدمات الاجتماعية.

- ما هى معوقات استخدام الأخصائيين الاجتماعيين للاتجاهات الحديثة فى المجال المدرسى المرتبطة بالمجال المدرسى وعملائه.

3ـ دراسة : عبد النبى يوسف عبده، 1992 :

بعنوان : "دراسة عن العوامل المؤدية للخوف المرضى من المدرسة لدى التلاميذ ودور الخدمة الاجتماعية فى مواجهتها"[1].

أهداف البحث :

1- التعرف على العوامل المؤدية إلى الخوف المرضى من المدرسة لدى التلاميذ.

2- التعرف على الدور الممارس لخدمة الفرد فى التحقيق أو حل واحدة من أهم المشكلات التى تمس مستقبل الطفل المصرى وحياة الأسرة المصرية التى يعانى أطفالها من فوبيا المدرسة.

3- تعتبر هذه الدراسة إحدى الدراسات التطبيقية التى يقصد بها التعرف على أشكال ممارسة أخصائى خدمة الفرد فى المجال المدرسى عامة ومساعدة التلميذ الذى يعانى من فوبيا المدرسة الخاصة.

4- للدراسة هدف وقائى حيث غالبا ما يؤدى الخوف المرضى من المدرسة إلى ظهور مشكلات أخرى خطيرة تهدد كيان المجتمع واستقراره، ومنها التسرب والتخلف الدراسي والأمية وغيرها.

4ـ دراسة الحسينى منصور علوان، 1994 :

عنوان الدراسة : "ضعف التحصيل الدراسى وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية"[2].

([1]) عبد النبى يوسف عبده : العوامل المؤدية للخوف المرضى من المدرسة لدى التلاميذ، مذكرات منشورة، حلوان، 1992.

([2]) الحسينى منصور علوان : فاعلية التركيز على المهام فى خدمة الفرد فى علاج مشكلة التأخر الدراسى لطالبات الثانوية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1994.

وتهدف إلى : دراسة وتحديد العوامل البيئية المرتبطة بضعف التحصيل الدراسى بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وأثرها على التحصيل الدراسى أجيزت عينة قوامها 509 تلميذاً وتلميذة وأعتقد على الاجتهاد للذكاء.

- وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباطاً سالباً بين الظروف المنزلية والصعبة والمدرسية والاجتماعية وبين التأخر الدراسى، وجود علاقة دالة إحصائياً بين التأخر وتلك الظروف عند مستوى دلالة 0.01 وجود فروق بين البنين والبنات فى مستوى التحصيل عند مستوى 0.05 لصالح البنين.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات التحصيل الدراسى للحالات التجريبية فى القياس القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الحالات التجريبية على قياس التوافق الأسرى فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الحالات التجريبية على قياس التوافق الدراسى فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الحالات التجريبية ودرجات الحالات الضابطة على مقياس التوافق الأسرى فى القياس البعدى لصالح الحالات التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين الحالات التجريبية والحالات الضابطة فى عدد مواد الرسوب فى القياس البعدى لصالح الحالات التجريبية.

5ـ دراسة : منى أحمد عبد الجواد، 1994 :

فاعلية نموذج التركيز على المهام فى خدمة الفرد فى علاج مشكلة التسرب الدراسى[1].

وترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنها تهتم بالمجالس المدرسى الذى يعتبر من المجالات الهامة والتى تلعب الخدمة الاجتماعية فيه دوراً كبيراً مع المتسربين دراسياً.

- الاهتمام بهذه الفئة من الطلاب (المرحلة الابتدائية والإعدادية) ومواجهة مشكلاتهما باستخدام اتجاهات حديثة تقتصر فى الوقت والجهد.

- فالتساؤل الأساسى والرئيسى الآن هو لماذا لا يقوم الأخصائيين الاجتماعيين فى المجال المدرسى باستخدام هذه الاتجاهات الحديثة واستمرارهم فى استخدام الاتجاه التقليدى والقائم على الدراسة والتشخيص والعلاج.

- ولذلك جاءت هذه الدراسة للإجابة على هذا التساؤل ومن هنا تحددت الدراسة فى معوقات استخدام الأخصائيين الاجتماعيين الاتجاهات الحديثة فى خدمة الفرد فى المجال المدرسى (مشكلة السرب الدراسى).

([1]) منى أحمد عبد الجواد : فاعلية نموذج التركيز على المهام فى خدمة الفرد فى علاج مشكلة التسرب الدراسي، المكتب الجامعى الحديث، القاهرة، 1994.

♦ الدراسات الأجنبية :

1- دراسة (Matthews, R & Other, 1992)[1]

قاموا بدراسة العلاقة بين اتجاهات التلاميذ والتحصيل الدراسى لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائى بهدف معرفة الخصائص والاتجاهات التى يتميز بها المتأخرون والمتسربين دراسياً، وتم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات كالتالى : مجموعة المتفوقين دراسياً (التحصيل المرتفع)- مجموعة التحصيل المتوسط- مجموعة المتسربين دراسياً.

وقد تبين من نتائج الدراسة أن المتسربين دراسياً كانوا أكثر شعوراً بالإحباط والإرهاق والرغبة فى النوم أثناء النهار وكانوا يجدون صعوبة فى التركيز أثناء الإجابة على الاختبارات، وكانوا يفضلون مشاهدة التلفاز على القراءة، وهم أكثر ميلاً للعمل البدوى والاهتمامات غير الأكاديمية فضلاً عن كراهيتهم للمدرسة، وتدنى مستويات طموحهم، وتدنى علاقتهم بالآخرين.

2- دراسة (Lieblich, Paul, 1993)[2]

قام بدراسة العوامل المرتبطة بعدم القدرة على التحصيل لدى تلاميذ المدرسة الأساسية. بهدف تحديد الخصائص المرتبطة بكل من التحصيل الدراسى المنخفض والتحصيل الدراسى المرتفع الذى يؤدى إلى

---

(1) Matthews, R & Other (1992). The beginning principals: needs, concerns and professional development. Geeling, Victoria, Australia, (22-26) April.
(2) Lieblich, Paul (1993). The role of the principal in sustaining educational innovations. Dissertation Abstracts International. Vol.55, No. 5, U.S.A.

التسـرب الدراسـى، حيـث شملت عينـة الدراسـة (33) تلميـذاً فـى الصـف السابع، وقد بينت نتائج الدراسة أن منخفضى التحصـيل كـانوا أقل مـن مرتفعى التحصيل، وبدلالـة إحصـائية فـى الثقـة بـالنفس، والاجتماعيـة، والقدرة على التركيز، والدقة فى إدراك الذات، والاجتهاد.

3- دراسة (Maureen, 1993) [1]

تهدف الدراسة إلى المقارنة بين المتسربين دراسياً والعاديين دراسياً ثم التنبؤ بالأداء الأكاديمى. وشملت العينـة (98) مـن المتسـربين دراسـياً، (102) مـن العـاديين فـى التحصيل الدراسـى. وتضـمنت الأدوات مـا يلـى : اختبار القدرة العامة (الـذكاء). السـمات المكتسبة- احترام الـذات- الوعى بالقراءة والأداء أثناء القراءة. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج التالية :

تم التمييز بين العاديين والمتسـربين دراسـياً فـى مسـتوى التحصـيل الدراسى على أسـاس متوسـطات الفـروق (Medandifferences) فيمـا يتعلق بتوظيف الجهد واحترام الذات، والـوعى بأهميـة القـراءة، وكـذلك تمت المقارنة بين أفراد العينة فى استراتيجية الأداء، وقد وكدت المكانة الثابتـة لتحصـيل العلاقـة بـين السـمات المكتسبة والقـدرة العقليـة العامـة. وعلى النقيض مـن أفـراد العينـة المتسـربين دراسـياً كـان أفـراد العينـة مـن العاديين فـى تحصـيلهم يربطـون بـين معـرفتهم ومهـاراتهم وبـين معتقـداتهم

(1) Maureen, (1993). Constraints on effectiveness of Junior high schools and their principals. Dissertation abstract international, Vol155, No.7, 0315-0320.

الموجهة ، التى يتميزون بها فيما يتعلق بأهمية الجهد الذى يبذل فى تحديد شكل الأداء.

4ـ دراسة (De, Saw & Semous, 1999)[1]

قاموا بدراسة تحليلية مقارنة بين الطلاب المتأخرين دراسياً والعاديين ذوى مستوى التعليم المنتظم، وتكونت عينة الدراسة من (134) طالباً ، منهم (66) طالباً من المتأخرين، (68) طالباً من المتعلمين.

وبينت الدراسة أن الطلاب المتأخرين دراسياً حصلوا على مستوى أقل من الطلاب العاديين فى المعدل الأكاديمى بالرغم من أن معدل الغياب لديهم لم يكن أكثر من الطلاب العاديين، كما بينت الدراسة أنه لا يوجد تفاعلات بين الطلاب المتأخرين والعاديين فى الرياضيات واللغة ، والقدرة على القراءة.

موقف الباحث من الدراسات السابقة :

يستفيد الباحث من هذه الدراسات فى تحديد وبلورة مفهوم التسرب بصفة عامة والتسرب الدراسى بصفة خاصة وأيضاً يستفيد من هذه الدراسات فى المعطيات النظرية للدراسة وكذلك فى وضع وتصميم استمارة جمع البيانات الميدانية ، ولكن الدراسات التى ارتبطت بممارسة الخدمة الاجتماعية فى المجال المدرسى والتى قد تناولت بشكل ضمنى بعض الأبعاد التى تعالجها هذه الدراسة قد يستفيد منها الباحث فى ربط نتائجها بنتائج دراسته.

---

(1) De, Saw & Semous (1999): High School dropouts: Implications in the economic development of west Virginia. Research Paper 9909. ERIC_NO:43012.

كما يتضح أن غالبية هذه الدراسات تناولت موضوع التسرب الدراسى كما فى دراسة "منى أحمد عبد الجواد وجمال شكرى وأحلام عبد المؤمن" فهذه الدراسات القت الضوء على العوامل المؤدية للتسرب الدراسى والمعوقات التى تواجه الأخصائى الاجتماعى اتجاه هذه المشكلة كما أوصت هذه الدراسات بضرورة استخدام الأخصائيين الاجتماعيين للاتجاهات الحديثة لعلاج هذه المشكلة وعدم الاعتماد على الاتجاه التقليدى المتمثل فى الدراسة والتشخيص والعلاج.

ويستطيع الباحث استخلاص بعض المعطيات المرتبطة بنتائج الدراسات السابقة على النحو التالى :

- أن التشتت وعدم الانتباه من العوامل المؤدية للتسرب الدراسى.
- يوجد تأثير واضح فى الجوانب النفسية والاجتماعية لدى المتسربين دراسياً.
- أن العوامل الجسمية من العوامل قليلة التأثير فى عملية التسرب الدراسى.
- ضرورة توعية الأهالى بالمشاركة فى العملية التربوية للتخفيف من حدة المشكلة.
- أن نسبة الأمية بين آباء المتسربين دراسياً أعلى منها من بين أباء المنتظمين دراسياً.
- ارتفاع معدل كثافة الفصل إلى 50 تلاميذ يدخل ضمن أسباب التسرب.
- إن نسبة الذكاء لها تأثير واضح فى عملية التسرب.

- ضـرورة تـوفير الكـوادر المتخصصـة فـى مجـال التعلـيم بصـفة عامـة والمجال المدرسى بصفة خاصة.
- انتقـاء الأخصـائيين الاجتمـاعيين العـاملين فـى مكاتـب الخدمـة الاجتماعية المدرسية بحيث توافر فيهم الصبر والقدرة على العطاء بلا حدود والخبرة المهنية.
- الاهتمـام بتقـديم خـدمات الـدعم النفسـى والاجتمـاعى وبنـاء قـدراتهم للأخصائيين الاجتماعيين.

الفصل الثانـــى
مشـكلة التسرب من التعليم

مقدمـة.

أولا : مفهوم التسـرب من التعليم.

ثانيا : التسـرب كمشـكلة.

ثالثا : الكشف عن المعرضين للتسرب من التعليم.

رابعا : مشـكلة التسرب فى المجتمع المصرى.

خامسا : ظاهرة التسرب فى محافظة كفرالشيخ.

سادسا : أسباب مشـكلة التسرب من التعليم.

سابعا : الدور المجتمعى للحد من ظاهرة التسرب.

الخاتمـة.

مقدمــــة :

اهتمت مصر كما اهتمت غيرها من البلدان النامية بدراسة عملية التسرب من التعليم وفى المرحلة الابتدائية التى يبلغ الانفاق فيها ما يقرب من نصف الإنفاق على التعليم بجميع مراحله، كما تقوم بدراسة هذه الظاهرة بعمق للتعرف على أسبابها وطرق علاجها، كما تسير الدولة بخطى واسعة نحو زيادة اعداد المدارس والتلاميذ المقبولين والمبانى والمدرسين والأجهزة والوسائل، وغيرها فإن من حقها التعرف على الإهدار فى التعليم وإنقاصه إلى أكبر حد ممكن. ويعتبر التعليم الناجح المحقق لأهدافه هو ذلك التعليم الذى تعمل نظمه وإدارته على تحقيق أكبر عائد ممكن بأقل تكلفة ممكنة.

وإذا كان التسرب فى المرحلة الأولى من التعليم الأساسى مشكلة ينبغى أن تواجهها الغالبية العظمى من الدول النامية، فإنه يمثل أيضاً مشكلة كبرى فى مصر فى هذه المرحلة لما له من تأثير على اقتصاديات التعليم.

وهنا تبرز أهمية هذه الدراسة التى تقوم على أساس التعرف على حجم مشكلة التسرب فى المرحلة الأولى من التعليم الأساسى والتعرف على أسباب هذه المشكلة والتصدى لها من خلال بعض التوصيات والمقترحات لعلاج هذه المشكلة.

أولا : مفهوم التسرب من التعليم :

يقصد بالتسرب انقطاع التلميذ عن الدراسة أو تركه المدرسة

قبل أن يصل إلى نهاية المرحلة التعليمية التى هو فيها.

وهناك بعض التلاميذ ينقطعون عن الدراسة انقطاعاً جزئياً بينما ينقطع البعض الآخر انقطاعا كليا، كما أن البعض قد ينقطع عن الانتظام فى الدراسة أثناء السنة الدراسية بينما قد ينقطع البعض الآخر بعد انتهاء العام الدراسى[1].

إلا أننا لن ندخل فى دراسة تفصيلية لهذه الحالات المتنوعة بل سندرس التسرب دراسة عامة كإحدى المشكلات التى يجب أن يتخلص منها نظامنا التعليمى حتى تزيل إحدى العقبات التى تعوق مسيرة التنمية نحو بلوغ الأهداف المنشودة.

التسرب هو إهدار تربوى هائل، وضياع لثروات المجتمع المادية والمعنوية، وتخلف ثقافى لدى شريحة من المجتمع، قد تقل وقد تتسع وفقاً لطبيعة ومكونات المجتمع الثقافية.

أما تأثيره السلبى، فهو يصيب جميع نواحى المجتمع وبنائه، إذ يزيد من حجم الأمية والبطالة، ويضعف البنية الاقتصادية الإنتاجية للمجتمع والفرد، ويزيد من الاتكالية والاعتماد على الغير فى توفير الاحتياجات. ويزيد من حجم المشكلات الاجتماعية من انحراف الأحداث والجنوح، كالسرقة، والاعتداء على الآخرين وممتلكاتهم، مما يضعف خارطة المجتمع ويفسدها. والتسرب يؤدى إلى تحول اهتمام المجتمع من البناء والإعمار والتطور والازدهار، إلى الاهتمام بمراكز

---

(1) حمدى عبدالحارس البخشونجى، سيد سلامة إبراهيم: الخدمة الاجتماعية التربوية، المكتب العلمى للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1998، ص10.

الإصلاح والعلاج والإرشاد ، وإلى زيادة عدد السجون والمستشفيات ونفقاتها ونفقات العناية الصحية العلاجية. كما يؤدى تفاقم التسرب إلى استمرار الجهل والتخلف، وبالتالى سيطرة العادات والتقاليد البالية، التى تحد وتعيق تطور المجتمع مثل : الزواج المبكر، والسيطرة الأبوية المطلقة ، وبالتالى حرمان المجتمع من ممارسة الديمقراطية ، وحرمان أفراده من حقوقهم، ويتحول المجتمع إلى مجتمع مقهور، مسيطر عليه، لأنه لا يمكن أن يكون المجتمع سيداً وحراً وفى الوقت نفسه جاهلاً تسوده العنصرية والتحيز والانغلاق والتعصب[1] .

ولما كان وجود القوى البشرية المؤهلة شرطاً ضرورياً لتطور أى مجتمع وتقدمه ، فإن التسرب هو أحد العوامل المعيقة لتأهيل الثروة البشرية الكافية ، وهو ظاهرة مرضية فى ميدان التربية ، لها آثارها الخطيرة فى تخفيض مردود العمل التربوى.

ولابد من التنويه هنا أن التسرب من المدارس ظاهرة عالمية معروفة ، ففى إيطاليا أوردت وكالة الأبناء الليبية أنه تم الكشف عن تقرير لوزارة التعليم الإيطالية عن تفاقم ظاهرة التسرب بين الطلبة من التعليم، وعزا التقرير أسباب ظاهرة انقطاع الطلبة عن الدراسة إلى عجز التعليم الإيطالى فى جذب اهتمام الطلبة وإتمام دراستهم حتى المراحل الجامعية. وقال التقرير أن حوالى مليون طالب يتركون المدارس سنوياً ،

([1]) جوسلين : (ترجمة محمد قدرى وآخرون)، المدرسة والمجتمع المصرى، عالم الكتب، ص43.

وأن أغلبية هؤلاء الطلبة ينتهى به الأمر إلى الانضمام إلى طوابير العاطلين عن العمل خاصة فى مناطق الجنوب الإيطالى [1].

وفى إيطاليا نشرت جريدة الزمنان اللندنية أن الحكومة الاسترالية فى (نيوساوث ويلز) قررت فى شهر يوليو 2002 إغلاق المدارس التعليمية لعدم توفر التلاميذ. فقد لاحظت الحكومة أن هناك انخفاضاً شديداً وملحوظاً بين التلاميذ وقد جاءت هذه الملاحظة فى التقرير الذى أعدته الجامعات الاسترالية فى سيدنى، ولذلك ارتأت الحكومة إغلاق جميع المدارس والإبقاء على سبعة منها فقط، حيث يعتقد أن هذه السبع مدارس كافية لاستيعاب العدد المتبقى من الطلاب. حيث أكدت تقارير الشرطة أن هناك تسرباً هائلاً من قبل تلاميذ المدارس حو الشوارع ومحطات القطارات. ومحلات الانترنت مما دعاها للتدخل وملاحقة المتسربين منهم. وأكد تقرير الجامعات أن موضوع تسرب التلاميذ وعدم تواصلهم فى الدراسة أمر مروع ومخيف وخاصة لدى بعض المدارس القديمة [2].

ثانيا : التسرب كمشكلة :

تعتبر مشكلة التسرب من التعليم الابتدائى من كبرى مشكلات التعليم فى مصر وفى كثير من دول العالم. وقد بينت

([1]) عدلى سليمان وآخرون : الخدمة الاجتماعية فى المجالات التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص1965، ص80.

([2]) عبد العزيز جلال : دور التربية فى التنمية، مدخل إلى دراسة النظام التربوى فى الدول العربية المنتجة للنفط، مجلة الدراسات الخليجية والجزيرة العربية، السنة العاشرة، العدد التاسع والثلاثون، يوليو 1984.

الدراسات أن تسرب التلاميذ يرتفع خاصة فى السنوات النهائية من التعليم الابتدائى. وقد بينت أيضاً بعض الدراسات أن نسبة التسرب فى الإناث أعلى من نسبة التسرب فى الذكور، وأيضاً ارتفاع النسبة فى الريف عن الحضر، وذلك يرجع لأسباب متعددة نذكر منها زواج الإناث المبكر المرتبط بزواج الذكور المبكر والمرتبط بنفس الوقت بسن التجنيد حيث يذهب الكثير من الريفيين إلى تزويج أبنائهم قبل التجنيد.

كما تعتبر هذه الظاهرة مشكلة عامة فى النظم التعليمية المعاصرة على اختلافها وحظيت على المستوى العالمى باهتمام منظمة اليونسكو بصفة خاصة عام1968 وخصصت مؤتمرها الدولى الثانى والثلاثين "جنيف 1- 9 يونيه سنة1970" لدراسة عالمية عن مشكلات خفض الفاقد فى التعليم بما فيها مشكلة التسرب[1].

ولو تتبعنا حجم هذه المشكلة منذ عشرين عاما لوجدنا أن عدد المتسربين فى مصر عام1969/68 كانت حوالى 31 ألف متسرب تقريباً أى بنسبة 6٪، وفى عام1970 كانت نسبة المتسربين فى مصر حوالى 18٪، ثم بلغت هذه النسبة 25٪ فى بعض محافظات مصر وذلك عام1976 أى ما يقرب نحو 3 مليون متسرب.

وكان عدد الملتحقين بالمدارس الابتدائية عام 1981/1980 هو 55534 طفل. وعدد المتقدمين لامتحانات الصف السادس عام 1986/85 هو 49712 تلميذ، وتلميذة. أى أن عدد المتسربين خلال هذه

([1]) سعد محمد حنفي : دراسة تجريبية لأثر الحرمان فى الأسرة على التحصيل الدراسى فى المرحلة الأولى من التعليم، بدون دار نشر، 1973، ص61.

الفترة هو 5812 تلميذ وتلميذة فى محافظة واحدة فقط وقد تكون هذه النسبة أقل من مثيلتها فى الأعوام السابقة ولكن نضع فى حساباتنا أنها ليست النسبة الفعلية حيث أننا أطلعنا عليها من خلال النسب الإحصائية بمديرية التربية والتعليم "إدارة الإحصاء" وهى لا تطابق بالفعل النسبة الحقيقية حيث أن المدارس تخفى الأرقام الحقيقية للتسرب ولا تعتبر التلميذ متسرباً من المدرسة بل تعتبره مقيد بها وتقيده فقط فى سجل الغائبين. إلا أن هناك بعض المدارس فى الريف قد تخفى نهائياً أن لديها أطفال متسربين أو غائبين، وبالتالى نجد النسبة مازالت مرتفعة وهذا العدد يضاف إلى أعداد الأميين فى مصر[1].

ولمعرفة حجم الخسائر المادية المترتبة عن التسرب فى مصر لابد وأن نتعرف على تكلفة التلميذ فى هذه المرحلة. ولدراسة تكلفة التعليم الابتدائى أهمية خاصة للتخطيط فى مجال هذا التعليم سواء اعتبر التعليم الابتدائى بندا من بنود الاستهلاك أو عاملا من عوامل الإنتاج بالنسبة للدولة. فمن المهم تقدير تكلفة التعليم، لأنه على ضوء هذا التقرير يمكن تحديد إمكانية تحقيق أى خطة من خطط هذا التعليم.

وأن هدف دراسة تكلفة التعليم الابتدائى لا يخرج عن المبدأ المعروف فى علم الاقتصاد وهو أقل تكلفة من أكبر عدد متخرج من التلاميذ. ومن المعلوم أن تخفيض تكلفة الابتدائى يؤدى إلى تقليل

---

(1) محمد كامل البطريق، محمد نجيب توفيق : مجالات الرعاية الاجتماعية وتنظيمها، القاهرة، 1994، ص. ص501-502.

الضغط على المصروفات العامة لقطاع التعليم، الأمر الذى يؤدى إلى زيادة المخصصات المالية للأبواب الأخرى فى الخطة الشاملة[1].

ولقد برزت أهمية الدراسات الخاصة بتكلفة التعليم الابتدائى من أجل تحديد أوجه الانفاق اللازمة لهذا التعليم وتقدير تكلفة التلميذ حتى يمكن تحديد حجم الأموال اللازمة للتعليم الابتدائى وتحسينه فى ضوء الإمكانات المادية المتاحة. وقد توصلت الدراسات إلى أن ما يكلفه التلميذ الواحد فى التعليم الابتدائى فى عام1955 هو 10.155 جنيهاً سنوياً[2].

وإذا نظرنا إلى تكلفة التلميذ بعد عشرين عام من الفترة السابقة أى فى عام1975 فنجد أن تقرير البنك الدولى للإنشاء والتعمير الصادر فى أغسطس عام1975 ذكر لنا أن معدل الانفاق على التلميذ فى مصر فى المرحلة الأولى فى العام الواحد هو 21 دولار أو ما يعادل ذلك بالعملة المحلية، ومعنى هذا أن مشكلة التسرب كلفت الدولة فى ذلك الوقت حوالى 11 مليون دولار أو ما يعادل ذلك بالعملة المحلية.

وإذا افترضنا أن نسبة التسرب مازالت ثابتة ومعدل الإنفاق أيضاً ثابت- وهذا افتراض فقط- فإن ذلك يكلف الدولة حوالى 25 مليون جنيهاً تقريباً فى العام الواحد. ولكن تكلفة التعليم تزداد سنوياً وذلك

([1]) محمد عبد القادر : علم النفس التعليمى، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، بدون سنة نشر، ص338.

([2]) محمد توفيق حسن: الخدمة الاجتماعية المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1982، ص90.

بزيادة عدد الأطفال الملتحقين بالتعليم الأولى عام بعد عام نظراً للزيادة السكانية[1].

وقد ذكر الدكتور محمد يوسف فى دراسة تحليلية لتكلفة التعليم الابتدائى أن الخطة تتطلب زيادة مقدارها 25٪ خلال السنوات القادمة لأن الخطة تتضمن زيادة فى عدد التلاميذ 25٪ وعلى هذا فإننا نجد أن التكلفة خلال العام الواحد فى الحلقة الاولى من التعليم الأساسى حاليا هو 26 دولار للتلميذ الواحد أو 58 جنيهاً مصرياً.

فإذا نظرنا إلى محافظة البحيرة- على سبيل المثال- نجد أن نسبة التسرب فيها خلال الفترة السالف ذكرها يكلف الدولة 337.96 جنيهاً مصرياً تقريباً هذا فى محافظة واحدة فقط.

أما إذا أردنا معرفة الخسارة على مستوى الدولة فأننا نجد أن ما تنفقه على مشكلة التسرب ما يعادل 2069080 دولار أو ما يوازى ذلك من العملة المحلية. فإذا نظرنا إلى هذه المبالغ الضخمة لوجدنا أنها يمكن أن تسهم فى حل مشكلات أخرى فى النظام التعليمى كالأبنية أو زيادة الخدمات التعليمية وتطوير المعامل الدراسية وغير ذلك. وإذا كنا نريد أن نزيد من معدل ا يصرف على التلميذ فى مصر حيث أن معدل الانفاق عليه يعتبر صغيراً بالنسبة للدول الأخرى، حيث يذكر تقرير البنك الدولى السابق أن ما ينفق على التلميذ فى المرحلة الأولى فى لبنان هو

(1) محمد شرف صقر، عبد الكريم العفيفى : الخدمة الاجتماعية فى المجال المدرسى، مذكرات غير منشورة، لطلاب المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة، 1985، ص79.

103 دولار فى العراق هو 111 دولار فى اليونان هو 64 دولار. فإن، هذا جميع المحاولات التى نبذلها الآن فى سبيل رفع هذا المعدل سوف تؤدى بالتالى إلى زيادة حجم الخسائر المادية الناجمة عن مشكلة التسرب فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى[1].

أن هذا الفاقد يتعلق فقط بالخسائر المالية لمشكلة التسرب ويمكننا أن نضيف إليها خسائر أخرى أكثر أهمية وأبلغ ضرراً تتمثل فيما ينجم عن تفشى الأمية بين هؤلاء المتسربين من آثار ضارة تتجسد فى سلوك الفرد إزاء نفسه وإزاء مجتمعه، بالإضافة إلى ما نتج عن ذلك من إعاقة لخطط التنمية التى ترتكز على العنصر البشرى كما أسلفنا.

ويعتبر التسرب من المشكلات الخطيرة القديمة التى واجهها- ومازال يواجهها- النظام التعليمى فى كثير من دول العالم والتى تستحق عناية من المشرفين على هذه النظم لما لها من آثار ضارة بكل من الفرد والمجتمع على حد سواء.

وتنتشر هذه الظاهرة فى كل من الدول النامية والمتقدمة مع فارق بسيط أثبتته بعض الدراسات : وهو أن الدول النامية تعانى من هذه المشكلة فى المرحلة الأولى من السلم التعليمى بدرجة أكبر مما تعانيه منها فى المراحل التالية، بينما تعانى الدول المتقدمة استفحالها فى المرحلة الثانوية من هذا السلم.

([1]) محمد مصطفى أحمد : التكيف والمشكلات المدرسية من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعى الحديث، 1997، ص. ص126-127.

فـإذا أخـذنا الولايـات المتحـدة كمثـال للـدول المتقدمـة نجـد أن الدراسات قد كشفت عن المتسربين كانوا يبدؤن الانقطاع عن الدراسـة فى معظم الأحوال ابتداء من الصف العاشر، ثم تقل نسبتهم بعد ذلك فى الصفوف التالية[1].

أما فى مصر فإن الإحصاءات تشير إلى استفحال هـذه المشـكلة فــى المرحلــة الأولى مــن التعلــيم الأساســى : ففــى الفــترة الممتــدة مــن 1965/55 حتى1967/66 بلغ عدد الملتحقين بالمدارس الابتدائيـة 6.65 مليـون تلميـذ وتلميـذة انقطـع عـن الدراسـة مـنهم فـى السـنة الأولى 321 ألف، كما بلغ عـدد الـذين انقطـع منهم بعد السنة الثالثة 721 ألـف- أما عدد من لم يستمروا فـى الدراسـة بعـد السنة الخامسـة فقـد بلـغ 1.3 مليون تلميذ وتلميذة.

ويمكننـا أن نـرى مـن هـذا أن مـا يقـرب مـن 1/3 الملـتحقين بالمدارس الابتدائية فى هذه الفترة قد أنضم إلى جيش الأميين، وأن نـرى كـذلك أن ظـاهرة التسـرب فـى مصـر- عنـد مقارنتهـا بمثيلتهـا فـى الولايات المتحـدة الأمريكيـة نجـد أنهـا تسير فـى اتجـاه مضـاد. بمعنـى أن يتزايد ولا يتناقص- مع التقـدم فـى الصفوف، وربمـا كـان هـذا راجعـاً إلى اعتمـاد سياسـتنا التعليميـة فـى المرحلـة الأولى علـى مبـدأ النقـل الآلى، الـذى يخفـى انخفـاض المسـتوى التحصـيلى للتلميـذ فـى الصفوف الأولى،

([1]) محمـد سلامة غبـارى : الخدمـة الاجتماعيـة فـى المجـال الدراسـى، الكتـاب الجـامعى الحديث، 1989، ص151.

فلا يبدأ عادة فى الانقطاع عن الدراسة إلا بعد أن تستفحل المشكلة، ويزداد ظهور الضعف فى الصفوف المتقدمة[1].

وقد أجريت دراسات حول ظاهرة التسرب على 60 مدرسة منها ثلاثون بالحضر والباقين بالريف فوجد ما يلى : ارتفع معدل التسرب بالنسبة لمدارس الحضر من 13.1٪ عام1974/1975 فى الصف الثالث إلى السادس إلى نسبة 20.6٪ فى عام76/1977. أما بالنسبة لمدارس الريف فقد انخفضت النسبة من 42.6٪ فى عام74/1975 إلى 22.4٪ عام76/1977. أن هذا الاتجاه نحو الارتفاع فى مناطق الحضر لمثار للقلق ويوصى بأن الحوافز الاقتصادية على التخلى عن الدراسة ربما آخذة فى التزايد فى حين يفرض على المدارس أن تقدم خدماتها لاعداد سريعة التزايد من الطلبة[2].

وقد أجريت فى نفس الدراسة تحرياً عن معدلات التسرب حسب الصف فوجد أن أكبر نسبة للتسرب تظهر فى الصف السادس يليها الصف الرابع ولعله ليس بمحض الصدفة أن هذين هم الصفان اللذان تعد فيهما امتحانات للنقل.

وقد يمكن توقع زيادة أخرى فى النسبة فى الصف الثانى إلا أن البيانات المتوفرة لدينا لا تمتد لسوء الحظ إلى ذلك المستوى. فقد بلغت

([1]) محمد عبد القادر : علم النفس التعليمى، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، بدون سنة نشر، ص337.

([2]) ابتسام رفعت محمد إدريس : استخدام نموذج التركيز على المهام في خدمة الفرد وزيادة المساندة الاجتماعية لمرضى الزهايمر، المؤتمر العلمى الدولى الثانى والعشرون للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 10-11 مارس، 2003.

معـدلات التسـرب بالنسـبة للصـف الثالـث إلى السـادس الدراسـى 1980/79هى : 2.8٪، 6.1٪، 4.4٪، 7.3٪ على التوالى. فإذا أخذنا هذه النسب على أساس تجميعى فنجد أنها تمثل استنزافاً بواقع حوالى 19.1٪ من الصفوف الأربعة الأخيرة وحدها[1].

ثالثا : الكشف عن المعرضين للتسرب

رغم وجود النتائج التى توصلت إليها الدراسات التى أجريت عن هذه المشكلة، ورغم عدم تجانس بين أفراد هذه المجموعة من التلاميذ وذلك بسبب تنوع سماتهم بتنوع ظروفهم البيئية والأسرية والمدرسية إلا أنه قد أمكن الخروج بصورة متكاملة لنوعية التلميذ المتسرب تجعلنا أكثر قدرة اليوم على التنبؤ بمن يزداد احتمال انقطاعه عن الدراسة من التلاميذ.

ولتوضيح معالم هذه الصورة نقدم فيما يلى بعض الأسئلة ليستعين الآباء والمعلمون بنوعية الإجابة عليها. على تقرير مدى احتمال مواصلة تلميذ معين لدراسته وانقطاعه عنها فى وقت من الأوقات[2] :

1- هل درجة ذكاء هذا التلميذ تقع دون المتوسط؟

2- هل تعددت مرات تحويله من مدرسة إلى أخرى؟

3- هل يكثر هذا التلميذ من التغيب عن المدرسة؟

4- هل يتقاعس هذا التلميذ عن المشاركة فى الأنشطة المدرسية؟

---

(1) إبراهيم مدكور : معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1985، ص91.

(2) أحمد شفيق السكرى : قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص103.

5- هل يعبر باستمرار عن كراهيته للمدرسة ويكثر من الشكوى منها؟

6- هل يعيش هذا التلميذ فى أسرة ذات مستوى اجتماعى واقتصادى منخفض؟

7- هل يعيش هذا التلميذ فى أسرة لا يتواجد فيها كلا من الأبوين الحقيقيين "أما بسبب الطلاق أو الوفاة أو الانفصال"؟

8- هل لوالدى هذا التلميذ اتجاهات سلبية إزاء المدرسة تتمثل فى عدم اهتمامهم بالتعليم وعدم تقديرهم لأهميته؟

9- هل يواجه هذا التلميذ صعوبات فى دراسته؟

إذا كانت الإجابة على هذه الأسئلة بالإيجاب فإن معنى هذا أن هناك احتمالا كبيراً لأن ينقطع مثل هذا التلميذ عن الدراسة فى وقت من الأوقات، ولكن ليس معنى هذا أن الإجابة على أحداها بالإيجاب تكفى للحكم على احتمال تسرب التلميذ. بل أن الإجابة على جميع هذه الأسئلة بالإيجاب لا تكفى للحكم القطاع على احتمال انقطاع التلميذ عن الدراسة فقد نجد كثيرين مما يعانون من المشكلات المتضمنة فى الأسئلة السابقة ومع ذلك لا ينقطعون عن الدراسة، إلا أن ما نود أن نؤكده هنا هو أن هذه الأسئلة تعين الآباء والمعلمين على تحديد التلاميذ الذين قد انتهى بهم الأمر إلى الانقطاع عن المدرسة، إذا لم يحظوا بالعناية الكافية والعلاج اللازم للتغلب على آثار هذه المشكلات.

كذلك نود أن نلفت النظر إلى العوامل السابقة لا يمكن النظر إليها على أنها هى العوامل المسببة للانقطاع عن الدراسة، وإنما كل ما يمكن أن نقوله هو أن هناك ارتباطا بينها وبين الانقطاع عن التعليم.

وقد أجريت عدة دراسات اثبتت صحة المعايير السابقة نشير إلى أثنين منها فيما يلى : فى عام 1971 قام كل من "هويلين" و"مارى فرايد" بدراسة العلاقة بين كل من التحصيل الدراسى والذكاء والتحويل من مدرسة على أخرى، وقد أجريت مدة هذه الدراسة فى مدينة "ليفرمور" بولاية كاليفورنيا، عن طريق استفتاء فى المدرستين الثانويتين الموجودتين بالمدينة على جميع الطلاب "284" فى العام الدراسى 1972/1971 وذلك لمعرفة المدارس التى سبق لهم الالتحاق بها قبل مدرستهم الحالية وقتئذ- ثم استخدمت سجلات الطلاب لمعرفة درجات ذكاء كل منهم ومستوى تحصيله الدراسى. وباستخدام طريقة "تحليل التباين" وجد أن الطلاب ذوى الذكاء المنخفض قد حصل من تعددت مرات تحويله منهم من مدرسة إلى أخرى على درجات الطلاب قليلى التنقل، وقد علق الباحثان على ذلك بأن هذا النوع من الطلاب يجد التنقل أمراً مربكا لا يسهل التكيف معه[1].

وفى دراسة أخرى قام بها "لى يودين" وآخرون من واقع سجلات المدرسة الثانوية بغرب "فيلادلفيا" عن العام 1969/68 للمقارنة بين نوعية التلاميذ الذين انتهى بهم الأمر إلى الانقطاع عن الدراسة وأولئك

([1]) إحسان ذكى عبد الغفار وآخرون : نظريات خدمة الفرد، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1984، ص21.

الذين استمروا بها حتى التحقوا بإحدى الكليات، خرج الباحث بنتائج يهمنا منها الآتى :

1- أن متوسط الأداء الدراسى للمتسربين كان أقل من نظيره عند غير المنقطعين.

2- أن عدد مرات غياب تلاميذ الفريق الأول أكبر بكثير من عدد مرات غياب أفراد الفريق الثانى، سواء فيما يختص بالغياب بعذر أو بدون عذر، وقد لوحظ أن عدد مرات الغياب يزداد تدريجيا مع الانتقال من صف إلى آخر.

3- أن متوسط ذكاء فريق المتسربين كان أقل من متوسط ذكاء غير المتسربين وأن متوسط ذكاء الفريق الأول كان يهبط تدريجياً مع مرور الزمن مزيداً بذلك من الفجوة بين الفريقين.

رابعا : مشكلة التسرب فى المجتمع المصرى

تعتبر مشكلة التسرب فى مصر فى مرحلة التعليم الابتدائى موضع خلاف فى تقدير حجم هذه المشكلة ويرجع ذلك إلى ظروف الهجرة التى قد تتم أثناء العام الدراسى وفى أوقات مختلفة. هذا بالإضافة إلى نقل بعض الفصول من محافظة إلى أخرى عن طريق الضم الإدارى، كما أن هناك أطفالا لا يعتبرون متسربين فعلاً.

هذا بالرغم من أن قانون التعليم الابتدائى الاجبارى كان مطبقاً والذى كان ينص على: التعليم فى هذه المرحلة الزامى على كل طفل يبلغ السادسة من عمره، ويقع واجب الالتزام على والد الطفل أو ولى أمره

ويحاكم كل من يخالف هذا النظام بالحبس مدة لا تزيد عن أسبوع أو بغرامة لا تقل عن 20 قرش ولا تتجاوز مائة قرش ويعفى الطفل من الالتزام إذا كان مصابا بمرض أو بعاهة عقلية أو بدنية تمنعه من تلقى الدراسة ويبقى الإعفاء ما بقى المرض أو العاهة على أنه إذا ما نشأت مدرسة ابتدائية بجهة ما خاصة لتعليم ذوى العاهات تتسع لقبول الموجودين بهذه الجهة من هؤلاء الأطفال عاد حكم الالزام بالنسبة للمقيمين بهذه الجهة منهم(1).

أما فى المرحلة الإعدادية والثانوية فالملاحظ أن نسبة التسرب بوجه عام أقل تأخذ فى القلة كلما تقدم التلميذ فى دراسته، ونظراً لعدم توفر الإحصاءات الخاصة بالتسرب من فرقة إلى أخرى، فقد يكون بالاستعانة الإحصاءات الخاصة بالامتحانات العامة فى المرحلتين الإعدادية والثانوية وسيلة لإعطاء صورة لنوع من التسرب يحدث فى الفرق النهائية لكل مرحلة(2).

وتعترف وزارة التربية والتعليم فى مصر بوجود ظاهرة تسرب الطلاب من التعليم، وتدعو للوقوف فى وجهها، حيث تعتبرها أحد الوجوه السافرة للهدر التربوى، وباباً خلفياً لمشكلة محو الأمية. حيث بلغت نسبة التسرب عند البنين 2.9٪، وعند البنات 6.5٪، وذلك فى

---

(1) إسماعيل صبرى عبد الله : موقع الطفولة فى التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، المؤتمر القومى حول مشروع اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، الجلسة الثالثة، الإسكندرية، 21-23 نوفمبر 1998.

(2) إسماعيل مصطفى سالم : استخدام العلاج الأسرى فى خدمة الفرد فى مواجهة الاستجابات الوالدية السالبة للإعاقة العقلية للطفل، المؤتمر العلمى العاشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 9- 11 إبريل 1997.

المرحلة الابتدائية سنتى 1991، 1992. وأهم أسباب هذه الظاهرة فى مصر : ضعف التحصيل الدراسى الذى يؤدى إلى الفشل، وعدم رغبة الطالب فى دراسة نوعية معينة من العلوم، والضغط عليه من قبل والديه لدراستها، ووجود عوامل جذب كثيرة خارج المدرسة، وفقدان الدافع الشخصى للدراسة، وصعوبة المواد الدراسية، وطريقة التعامل الخاطئة من قبل أولياء الأمور والمدرسين. ومن أسبابها الاجتماعية : الخلافات المستمرة بين الوالدين، والتفريق بين الأبناء فى المعاملة، وانخفاض مستوى المعيشة ودخل الأسرة[1].

وقد وضعت الوزارة عدداً من الطرق للتغلب على هذه الظاهرة، منها : مساعدة الطالب على تنمية ذكائه وقدراته، والمحافظة على صحته من الأمراض، وعدم الضغط على الطالب من قبل والديه لدراسة علوم معينة، وبث روح الدافع الشخصى لدى الأبناء، وإيجاد المناخ الأسرى المناسب للطالب، وعدم توجيه الطلاب للعمل، وتلبية رغبات الأبناء الحياتية والمعيشية.

ويؤكد التقرير فى النهاية أن نسبة التسرب فى التعليم الابتدائى قد انخفضت بين البنين والبنات عام2005/2004، حيث وصلت إلى 0.41٪ فى مدارس البنات، و0.56 فى مدارس البنين. أما فى التعليم الإعدادى فقد انخفضت نسبة التسرب من 9.91٪ لدى البنات

([1]) أمال عبد السميع مليجى : القلق والاكتئاب لدى أطفال دور الرعاية الاجتماعية، بحث منشور بالمؤتمر السنوى الثالث، مجلة بحوث مؤتمر "الطفل المصرى بين الخطر والأمان)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 1995، ص45.

عامى1991 و1992 إلى 2.79٪ عام2005، ومن 1.45٪ إلى 3.04٪ لدى البنين فى الأعوام نفسها[1].

خامسا : ظاهرة التسرب فى محافظة كفرالشيخ

تعترف وزارة التربية والتعليم بمحافظة كفرالشيخ بوجود ظاهرة تسرب الطلاب من التعليم وتدعو للوقوف فى وجهها حيث تعتبرها أحد العناصر السافرة للهدر التربوى وباب خلفياً للمشكلة محو الأمية، كما يوجد بمحافظة كفرالشيخ عدد كبير من مدارس التعليم الابتدائى والإعدادى قد بلغت (957 مدرسة) تتوزع على عشرة إدارات بمراكزها وقراها إلا أنه مازال التسرب موجوداً داخل هذه المدارس وبمقارنة ذلك بالسنوات السابقة نلاحظ أن هناك ارتفاع فى عدد المدارس وانخفاض فى عدد المتسربين داخل المحافظة.

- عام 1970 كان عدد المدارس (502) مدرسة وعدد المتسربين (5056) متسرب.
- عام 1990 كان عدد المدارس (609) مدرسة وعدد المتسربين (5040) متسرب.
- عام 2000 كان عدد المدارس (720) مدرسة وعدد المتسربين (4872) متسرب.
- عام 2005 كان عدد المدارس (841) مدرسة وعدد المتسربين (4243) متسرب.

---

(1) تقارير وزارة التربية والتعليم الخاصة بمديرية التربية والتعليم بكفر الشيخ، 2005.

- عام 2013 كان عدد المدارس (907) مدرسة وعدد المتسربين (4418) متسرب.

وتختلف هذه الظاهرة من منطقة إلى أخرى حيث نجد أن هناك بعض المناطق يزداد تسرب الإناث بنسبة أكبر من الذكور كما فى مدينتى بلطيم والبرلس حيث يرجع لذلك الزواج البنات فى سن مبكرة وتركهم للتعليم وهناك مناطق تزداد فيها نسبة الذكور فى التسرب عن الإناث كما فى مدينتى سيدى سالم ودسوق حيث يكون الاعتماد على الذكور فى العمالة أكثر من الإناث. إلا أنه نجد أن هناك انخفاض واضح فى عملية التسرب داخل المحافظة[1]؛ ويرجع ذلك إلى :

1- الارتكاز أولاً وأخيراً على نشر الوعى التعليمى بين الأهالى وخاصة فى البيئات الريفية وأن يشارك فى هذه التوعية بنوع خاص من المسئولين عن التعليم الابتدائى، مع الاستعانة بالتنظيمات الشعبية ورجال الدين ومجالس الآباء.

2- العمل على رفع مستوى القرية حيث رأت اللجنة أن ذلك من شأنه أن يزيد من دخول أهلها ، من ثم لا تضطر الأسر على تشغيل أبنائها فى سن الإلزام.

3- تكييف مواعيد العمل فى المدرسة الابتدائية وفقاً للظروف الاقتصادية للبيئة التى توجد فيها المدرسة.

([1]) المرجع السابق.

4- ربط التعليم بالبيئة قدر المستطاع، ومراعاة ظروف القرية الاقتصادية، بحيث يكون ضمن برامج الدراسة فى المدرسة الابتدائية تدريب مهنى يحقق ربط التلميذ بها، وإقناع ولى الأمر بإمكان الإفادة من عمل ابنه وتدريبه على مهنة تنفعه.

5- ضرورة العودة إلى نظام التغذية فى المدارس الابتدائية، ويمكن الاستعانة بالجهود المحلية والذاتية فى هذه العملية، إلى جانب ما تسهم به الوزارة فى هذا الصدد.

6- تخصيص بعض الفصول للبنات فى المدارس الابتدائية، ويمكن الاستعانة بالجهود المحلية والذاتية فى هذه العملية إلى جانب ما تسهم به الوزارة فى هذا الصدد.

7- أن تتوسع الوزارة فى إنشاء المدارس ذات الفصل الواحد الذى يضم عدد من الصفوف الدراسية.

8- العمل على تغطية أى نقص فى عدد المعلمين فى المدارس الابتدائية.

9- العمل على ربط المعلم بالقرية كأن يكون أصلاً من أبنائها كلما أمكن، أو يهيأ له المسكن المناسب ليكون ذلك من دواعى استقراره.

10- ضرورة تشديد العقوبة المنصوص عليها فى المادة 45 من قانون الإلزام، بالنسبة لوالد الطفل أو ولى أمره، الذى يتخلف أو لا يهتم بغيابه[1].

---

(1) خيرى خليل الجميلى : الاتجاهات المعاصرة فى دراسة الأسرة والطفولة، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية، 1993، ص55.

سادسا : أسباب مشكلة التسرب :

تحدثت عنها دراسة الليونسكو بعنوان "خفض الفاقد فى التعليم" وهذه الدراسة كشفت عن تحديد الأسباب وتداخلها وظهور بعض الأسباب دون غيرها كما أكدت هذه الدراسة أن مشكلة التسرب تظهر بشكل واضح فى المناطق الريفية وأنها تنتشر بين البنات أكثر من البنين. ويمكن إجمال هذه الأسباب فيما يلى : عوامل اجتماعية- عوامل تتصل بالتلميذ- عوامل تتصل بالمدرس (العامل المباشر، العامل غير المباشر)[1].

العوامل الاجتماعية :

ويمكن إجمال عناصر هذا العامل فى النقاط التالية :

1- العادات والتقاليد السائدة للفتاة فى بعض المناطق الريفية مع الرغبة فى تزويجها فى سن مبكر.

2- قلة دخل بعض الآباء مما يدفعهم لتشغيل أبناءهم لزيادة مواردهم الاقتصادية. أن أهم المسببات والتى ذكرها 25٪ من المتسربين فى العينة هى السعى بحثاً عن العمل أو لمعاونة أسرهم عن طريق العمل بديارهم.

3- الظروف العائلية غير المرضية، فالعائلات التى يسودها الانقسام أو تغيب الآباء أو عدم الإشراف على التلاميذ فى المنزل يؤدى إلى فقدان

---

(1) أيمن أحمد حسن جلالة : المساندة الاجتماعية لطلاب الجامعة ذوى الإعاقة من منظور حقوقى، مجلة الدراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد السادس والعشرين، إبريل2009، ص11.

التلاميذ الدافع والميل نحو التعليم.

4- المستوى الثقافى الاجتماعى لأسرة التلميذ، الأمر الذى يظهر أثره على استجابته للحياة المدرسية، وانخفاض هذا المستوى يساعد على التسرب[1].

عوامل تتصل بالتلميذ :

قد تكون هناك أسباب متعلقة بالتلميذ نفسه والتى يكن لها أثراً كبيراً فى تسربه ومن هذه الأسباب :

1- الظروف الشخصية : فقد يكون هناك لبعض التلاميذ ظروف شخصية تدفعهم إلى التسرب فالتلاميذ الذين يشعرون بضعف تحصيلهم أو نقص فى مستوى ذكائهم عادة ما يتولد لديهم الرغبة فى عدم التعليم.

2- قلة العناية بإعداد الطفل إعداداً ملائماً فى الفترة التى تسبق المرحلة الابتدائية، وقد ثبت من الدراسات أن عدم معرفة الأطفال بلغة التعليم تخلق صعوبة فى تعليمهم، ويؤدى إلى إعاقتهم وبالتالى زيادة نسبة التسرب.

3- بُعد المدارس عن سكن الطفل وصعوبة وسائل الانتقال، وعدم وجود أماكن لإيواء الأطفال الذى يسكنون بعيداً عن المدرسة يشجع التلاميذ على الانقطاع عن المدرسة.

([1]) بدرية شوقى محمد : اتخاذ القرار فى مجال تحديد النسل، دراسة ميدانية، لمركز تنظيم الأسرة الأهلية، مجلة الدراسات السكانية، جهاز تنظيم الأسرة، القاهرة، 1981م، ص32.

4- عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ بالإضافة إلى الواجبات الكثيرة والاشتراك فى الأعمال المنزلية، والعمل فى الحقول أو فى عمل آخر مقابل أجره، ونفاذ صبر بعض التلاميذ ضعاف القدرة على الاستيعاب والتحصيل، مما قد يدفعهم إلى ترك الدراسة والاتجاه للعمل.

5- كبر سن بعض التلاميذ عن زملائهم بالفصل أو الفرقة الملتحقين بها مما يدفعهم إلى الشعور بالنقص عن زملائهم ويفضل الانقطاع عن الدراسة.

6- عدم شعور التلميذ بقيمة المعلومات التى تعطى له، وعدم إدراكه للحياة المدرسية لا يحببه فى الدراسة ولا يشعره بأهميتها له فيزيد ذلك من نسبة التسرب.

7- وجود قصور فى الإشراف على عملية حضور التلاميذ من قبل الإدارة التعليمية، وقد يكون القصور فى نظم الامتحانات الجامدة، أو زيادة كثافة الفصول لها أثر على زيادة التسرب.

8- العقوبة المفروضة على التلميذ أو ولى أمره بسبب الانقطاع عن المدرسة فى ظل قانون الإلزام ليست رادعة[1].

عوامل تتصل بالمدرس :

ويمكن تقسيم هذه العوامل إلى فرعين :

أ – عامل مباشر وهو مستوى إعداد المعلم وكفايته.

([1]) بندر بن محمد حسن الزيادى العتيبى : اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، 1429هـ، ص145.

ب- عامل غير مباشر وهو ما يتصل بعوامل تؤدى إلى إعاقة المدرس أو عدم مساعدته على أداء عمله.

أولا : العامل المباشر :

ويقصد به كفاية المعلم وإعداده الذى هو مؤثر تأثيراً مباشراً على عملية التعلم كلها ، وعلى حل مشكلات التعليم، وبالتالى على مدى تسرب التلاميذ فى المرحلة الابتدائية ، وأنه لمن المسلم به أن للمدرس أثر كبير على جذب التلاميذ للدراسة ونجاحهم فى تحصيل الدروس. فطريقة المدرس وما يستخدمه من أساليب ووسائل مشوقة لتلميذ المرحلة الابتدائية له الأثر المباشر على عدم تسرب التلاميذ من المدرسة إذا كان المدرس إيجابياً. ومن الصعب أيضاً قياس هذا الأثر لأن هذا العامل متداخل مع كثير من العوامل الأخرى ثم أن مستوى كفائه المعلم يؤثر عليه وبالتالى نواحى كثيرة بعضها من المدرسة وبعضها من تلاميذ البيئة والوالدين وهذا الموضوع حينما يتصل بالمعلم، فإنما يتصل بإعداده، أو تدريبه أثناء ممارسته مهنة التدريس، أو متابعته وتوجيهه، والبعض يعود إلى المجتمع ونظرته إلى المعلم وشعور المعلم بهذه النظرة وهو ينتظر ويتوقع أكثر براً وأكثر خيراً من المجتمع له[1].

العوامل غير المباشرة :

وهى المعوقات التى تمنع المدرس من تحقيق أهداف العملية التعليمية فى المرحلة الابتدائية ، وتزيد نسبة التسرب، ومن الدراسات

([1]) جمال شحاته وآخرون : الأسرة والطفولة فى الخدمة الاجتماعية، القاهرة، مكتبة عين شمس، 1994، ص67.

التى تمت أيضاً فى هذا المجال اتضح أن هناك عوامل تؤثر على أداء المعلم وعلى العائد من العملية التعليمية وبالتالى على ما يشعر به التلاميذ من أنهم استفادوا من المدرسة وأنها جذبتهم إلى المدرسة وبالتالى فإن هذه العوامل تعتبر مؤثرة على نسب التسرب. وفيما يلى بعض هذه العوامل :

- اكتظاظ المناهج وعدم وجود المنهج الدراسى الملائم، وما تفتقر إليه بعض المناهج من تشوق وجذب التلميذ للتعليم، وعدم استخدام طرق التدريس الفعالة والأنشطة فى بعض الأحيان.
- وعدم توافق المواد التى تدرس مع سوق العمل، والظروف المعيشية فى كل منطقة.
- اعتماد التدريس على النواحى اللغوية والنظرية، واستخدام طرق التدريس الغير مناسبة وقلة الأنشطة الترويحية.
- كثرة الحصص وقلة فترات الراحة ونقص الكتب والتجهيزات المدرسية ونقص الإجراءات الصحية والعلاجية.
- قدم المبانى المدرسية وعدم استيعاب المدارس لجميع التلاميذ ممن هم فى سن الإلزام.

الآثار المترتبة على ظاهرة التسرب :

لعله من الواضح أن مشكلة التسرب تتأثر بالظروف والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية. وينجم عن هذا أن يكون له آثار أو نتائج على الاقتصاد القومى وعلى اقتصاديات التعليم. ولعله من الواضح أيضاً أن ظاهرة التسرب تسبب فاقداً فى نفقات التعليم فمثلاً إذا كانت الميزانية

المرصودة لتخريج 1000 تلميذ وتخرج منهم 650 فمعنى هذا أن هناك فاقداً في النفقات يعادل 350. وسنقتصر في الحديث عن تلك الآثار على التسرب ومشكلة فرص العمل والتسرب والفاقد الاقتصادي للتعليم[1].

1- التسرب ومشكلة فرص العمل :

إن من أهم الصعوبات التى تواجه أولئك الذى ينقطعون عن الدراسة فى مرحلة مبكرة من حياتهم تلك التى تتعلق بما يمكن أن يزاولونه من أعمال فى مستقبل حياتهم، ليس فقط من ناحية قلة فرص العمل التى يتيحها لهم تعليمهم المحدود، وإنما أيضاً من ناحية انخفاض مستوى نوع الأعمال التى يقومون بها، والتى تكون عادة من ذلك النوع لا يحتاج إلى مهارة معينة أو إعداد خاص.

لهذا السبب نجد أن هذه الفئة من المواطنين لا يستمر أفرادها فى عمل معين لمدة طويلة، وهذا أمر طبيعى يرجع إلى أن نوعية هذه الأعمال البسيطة التى يزاولونها لا ترتبط بمهارة حرفة معينة كما أن طول مدة البقاء فى إمدادها لا يؤدى إلى صعود الفرد فى سلم الترقى المهنى. ومما جعل الفرد لا يفكر كثيراً عندما تتاح له بعض الفرص لتغيير نوع العمل الذى يزاوله، فيفقد بذلك ميزة الاستقرار الوظيفى فى عمل محدد[2].

---

(1) حامد عمار : التنمية البشرية فى الوطن العربى، سيناء للنشر، القاهرة، 1992، ص93.

(2) حسن عبد السلام الشيخ : فعالية نموذج الحياة فى تنمية مهارات التواصل الوالدى مع الأطفال المعاقين ذهنياً، المؤتمر العلمى الحادى والعشرين للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 12- 13 مارس، 2008، ص27.

أضاف إلى هذا أن نسبة البطالة بين ذوى التعليم المحدود تكون عادة أعلى بكثير من نسبتها بين من يواصلون التعليم حيث يحدث ذلك كنتيجة منطقية لقلة فرص العمل المتاحة لهم.

2ـ التسرب والفاقد الاقتصادى للتعليم :

إذا كان التسرب يؤدى إلى الفاقد الاقتصادى فى التعليم لارتداد الكثير من المتسربين إلى الأمية، فإن ذلك يضاعف المسئولية الملقاة على عاتق برامج محو الأمية، وبالتالى فإن التسرب يضاعف نفقات التعليم، فهو بالإضافة إلى ما يحدث من إهدار فى نفقات التعليم فى المرحلة الأولى، فإنه سيكلف المجتمع قيمة نفقات محو أمية المتسربين هذا ويمكن أن تحلل الفاقد الاقتصادى للتعليم فى[1] :

1- ضعف نوعية الإنتاج بسبب ضعف نوعية الفرد.

2- ضعف ديناميكية الفرد وقدراته على التحرك بسبب تسربه قبل اكتمال نضجه الاجتماعى.

3- القيم الهابطة الناتجة عن ضعف نوعية الفرد وأثرها على الإنتاج

لذلك فقد يكون التسرب فى حد ذاته أحد العوامل التى تعوق ما تصنعه الدراسة ضمن خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية والتى يتطلب تنفيذه وجود مواطنين تلقوا حد أدنى من التعليم، والتطورات الاقتصادية الحديثة وزيادة الاهتمام بإحداث أقصى معدلات للتنمية الاقتصادية

([1]) حسن مصطفى، راوية دسوقى : التوافق الزواجى وعلاقته بتقدير الذات، مجلة علم النفس، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1963، ص110.

والاجتماعية قد وجه الأنظار أكثر من ذى قبل إلى التعليم باعتباره أداة من أدوات الإنتاج لها أثرها الخطير فى التنمية الاقتصادية.

فالتعليم لم يعد مجرد خدمة استهلاكية تقدمها الدولة لأفرادها بل أصبح استثمار وأصبحت الدولة تخطط للتعليم(1).

سابعاً : الدور المجتمعى للحد من ظاهرة التسرب من التعليم

أ - الإجراءات الوقائية للحد من ظاهرة التسرب :

على قدر ما خلت الدراسة الميدانية لظاهرة التسرب فى المدارس من الإشارة على الإجراءات التى يتوجب اتخاذها ، فقد أفاضت فى ذكر التوصيات، مما جعلها تتنوع، ولعل هذا التنوع مرده إلى تفاوت البيئات الدراسية التى أجريت فيها هذه الدراسات، لكن التعليم الحكومى فى الوطن العربى تشده إلى بعضه بعض العوامل المشتركة ، فعدد السنوات الدراسة هو نفسه فى جميع البلاد مع وجود اختلافات فى تسمية الصفوف والمراحل الدراسية ، كما أن كثيراً من الدول العربية قد أخذت نظمها التعليمية بل والمواد والكتب الدراسية من بلاد عربية جارة لها ، وطبقتها فى مدارسها كما هى، أو تعيش الظروف السكانية نفسها ، وأخيراً فإن أغلب الدول العربية قد خضع للاستعمار الغربى، الذى تشابهت مكوناته ومظاهره، لذا كان من المهم إعطاء إجراءات التصدى للظاهرة الأولية فى

(1) زايد بن هندى أحمد الزهرانى : دراسة مقارنة لكل من دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى الطلاب المكفوفين فى معاهد النور الثانوية وأقرانهم من المبصرين فى مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، 1417هـ، ص206.

الدراسة والبحث ، وسنقسم هذه الإجراءات وفقاً لعدد من المحاور ، التى تتعلق بالظاهرة وتهتم بها ، كالتالى :

1- الإجراءات الوقائية لأجهزة الدولة :

- **قيام مجلس الوزراء بتفعيل قانون إلزامية التعليم، من خلال تضمينه آليات للرقابة والمحاسبة حول تطبيق إلزامية التعليم.**
- **قيام مجلس الوزراء بوضع قانون للتعليم الموازى، يهدف إلى إعادة المتسربين إلى المدارس، ضمن برنامج خاص يستغرق سنتين أو أكثر، يتضمن تقديم الثقافة الأكاديمية والمهنى بشكل متواز ومدروس، يساعد الدارس على الالتحاق بسوق العمل بعد تخرجه.**
- **قيام وزارة الشئون الاجتماعية بالتعاون مع وزارة العمل، بإنشاء وحدة خاصة بالأطفال، تعمل على حمايتهم، وتضع القوانين الرادعة لتشغيلهم قبل سن الرشد.**
- **تفعيل دور "مؤسسة الإعلام" فى الدولة لنشر التوعية المجتمعية فى الحد من ظاهرة الزواج المبكر للفتيات، ومنع التوجه لسوق العمل بالنسبة للأولاد. ومساعدة الأسر الفقيرة مادياً لتغطية النفقات الدراسية وتوفير مستلزمات التعليم لأبنائها. ونشر الوعى وتثقيف الأسرة بقيمة التعليم وأهميته ومخاطر التسرب على كل فيما يخصه[1].**

(1) لويس كامل مليكة : سيكولوجية الجماعات والقيادة، ط3، مكتبة النهضة، القاهرة، 1970، ص100.

2- الإجراءآت الوقائية من قبل وزارة التربية والتعليم :

- تفعيل دور المرشد التربوى فى مساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم التربوية وغير التربوية ، بالتعاون مع الجهاز التعليمى فى المدرسة ، والمجتمع المحلى، وخاصة أولياء أمور الطلبة.
- العدالة فى التعامل وعدم التمييز بين الطلبة داخل المدرسة.
- منع العقاب بكل أنواعه فى المدرسة (البدنى والنفسى) بالرغم من أن وزارة التربية تنع رسمياً العقاب بشتى أشكاله فى المدارس كوسيلة ردع، إلا أن العقاب يمارس فى المدارس من قبل الجهاز التعليمى بأشكال مختلفة. مما يتطلب وضع آليات مراقبة ومتابعة ، لضمان الالتزام التام بعدم استخدام أسلوب العقاب لحل مشاكل الطلبة. حيث يعتقد كثير من المتسربين وأولياء أمورهم أن منع العقاب فى المدارس يعتبر إجراءً وقائياً مؤثراً للحد من ظاهرة التسرب.
- توفير تعليم مهنى قريب من السكن.
- توفير تعليم تمكينى علاجى للطالب ذى صعوبات التعلم.
- تفعيل قانون إلزامية التعليم فى المرحلة الأساسية ووضع آليات لمتابعة وإجراءاته وتنفيذها.
- السماح للطلبة المتسربين بالالتحاق بالدراسة بغض النظر عن سنهم، وفق شروط محددة وميسرة ، فى مدارس خاصة بهم.
- تفعيل الأنشطة المدرسية ، وتنظيمها ، والاهتمام بها ، من خلال إصدار قانون أو قرار يعل على توصفيها ، ويبين أهميتها ، بوصفها الفعالية

التربوية الأكثر إقبالاً عليها من قبل الطلاب والطالبات[1]

3- الإجراءات الوقائية الأسرية :

يتعين أن تقوم الوزارة ومؤسسات المجتمع المدنى بدور أساسى على مستوى الأسرة للحد من ظاهرة التسرب من خلال تنظيم برامج توعية للأسرة بأهمية التعليم لأبنائهم من خلال ما يلى :

- إقناع الأسر بضرورة تهيئة الجو الأسرى لأبنائهم من خلال توفير الوقت والمكان المناسبين للدراسة فى المنزل.
- مشاركة الأسرة لأبنائها فى حل مشاكلهم الدراسية وصعوبات التعلم فى المواد الدراسية.
- عدم تكليف أبنائهم الطلبة بمهمات أسرية فوق طاقتهم، من خلال تفرغهم وتوفير الوقت الكافى لهم للدراسة.
- تفعيل الاتصال والتواصل بين الأسرة والمدرسة لمتابعة تطور أبنائهم والوقوف على المشاكل التى يواجهونها داخل المدرسة وخارجها والمساعدة فى حلها.
- مشاركة الأسرة بالأنشطة اللاصفية التى تنظمها المدرسة.
- توعية الأسرة بمخاطر الزواج المبكر لبناتهم وتفعيل القوانين التى تمنع الزواج أقل من السن المحدد ، كذلك مخاطر التمييز بين أبنائهم على أساس الجنس فى مجال التعليم.

---

(1) ماجدى عاطف محفوظ : مشكلات التنظير فى بحوث خدمة الجماعة بمجالات الإعاقة والتصور المقترح لمواجهتها، المؤتمر العلمى الثامن عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 17/16 مارس2005.

ب- الإجراءات العلاجية للمتسربين :

تتطلب مشكلة التسرب المدرسى تضافر كافة الجهود لإيجاد حلول ناجحة ، لحماية قسم كبير من طلابنا من آثارها السيئة ، فبالإضافة إلى الدور الذى تقوم به وزارة التربية فى هذا المجال. فإن المطلوب من المؤسسات الرسمية ، وبالتحديد وزارة الشئون الاجتماعية ، ومن مؤسسات المجتمع المدنى ، أن تضع خطة عمل وطنية لإعادة تأهيل المتسربين الذين ارتدّ معظمهم إلى الأمية من خلال ما يلى[1] :

- قيام مجلس الوزراء بوضع قانون للتعليم المهنى والفنى ، يتضمن العمل على إنشاء مدارس أو مراكز مهنية لاستيعاب الطلبة المتسربين إناثاً وذكوراً من التعليم الأكاديمى ، وتقديم تسهيلات ومكافآت تشجيعية للطلبة الملتحقين بها.
- تنويع برامج التعليم المهنى لتواكب حاجات سوق العمل.
- متابعة الخريجين من خلال توفير شكل من أشكال التواصل بينهم وبين المنتجين فى سوق العمل لتسهيل توظيفهم وإعادة تأهيلهم مع الوظائف الجديدة التى يلتحقون بها.
- تشجيع القطاع الخاص الذى يدير المراكز الثقافية على تنويع برامجه لتواكب سوق العمل مع الإشراف على هذه المراكز من حيث برامجه التأهيلية التى تقدمها ، ومستواها ، وطريقة أدائها ومتابعة خريجيها .....الخ.

---

(1) محروس خليفة، إبراهيم بيومى مرعى : اتجاهات الرعاية الاجتماعية ومداخلها المهنية، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية، 1983، ص112.

- توسيع انتشار مراكز محو الأمية للمتسربين الذين ارتدوا إلى الأمية، وتوفير تعليم مهنى يتناسب مع قدراتهم.
- المتابعة الدقيقة من قبل المرشد الطلابى والاتصال بولى أمر الطالب للتشاور وتبادل الآراء والمعلومات حول مستوى الطالب والمصاعب التعليمية التى تواجه الطالب من أجل المساعدة فى حلها.
- مساعدة الطلاب الذين يعانون من ضعف التحصيل العلمى أو صعوبة فى بعض المواد وإيجاد فصول تقوية مسائية يحضرها أولياء الأمور من أجل تشجيع ورفع معنويات أبنائهم الطلاب.
- تطوير العلاقة بين المنزل والمدرسة واستعمال جميع قنوات الاتصال من أجل توثيق العلاقة لتحقيق الأهداف المعنوية المنشودة.
- توعية أولياء الأمور بأهمية اتصالهم بالمدرسة ومواصلة الزيارات للتعرف على أحوال ومستوى تحصيل أبنائهم الطلاب.
- تفعيل دور المنزل من أجل تحفيز الطالب وترغيبه فى المدرسة والتعاون مع مسئولى المدرسة وخاصة المرشد الطلاب لحل المشاكل الشخصية والصعوبات التعليمية التى قد تواجه الطالب.
- على المرشد الطلابى فتح ملف خاص بكل طالب يتصف بأى من الصفات والخصائص التى من شأنها تعرضه لترك المدرسة على أن يقوم المرشد بتحديد وتدوين المشاكل الدراسية والشخصية والاجتماعية التى يعانى منها الطالب فيصبح هذا الملف بمثابة المرجع الذى يتم من خلاله متابعة حالة الطالب الدراسية وملاحظة التغيرات السلوكية ويتم مناقشة

تلك التغيرات والتطورات مباشرة مع ولى أمره من أجل العمل معاً لحل المشاكل التى قد تواجه الطالب وحثه على البقاء فى المدرسة لإتمام تعليمه لأن ذلك يعود بالنفع عليه فى الحاضر والمستقبل[1].

الخاتمـــة :

من خلال العرض السابق لهذه المشكلة وأسبابها ووسائل علاجها نلاحظ وقبل كل شيء أن هذه المشكلة مشكلة اجتماعية فى جوهرها قبل أن تكون مشكلة تدور حول فرد من الأفراد الأمر الذى يستلزم تكاتف الجهود الرامية إلى إحداث التكامل حيث يجب على كل من الجانبين المدرسى والاجتماعى العمل معا لتحقيق هذا الهدف ونجاح هذه الجهود المبذولة لخلق مجتمع متكامل فى كافة جوانبه يعطى كل ذى حق حقه ومن النتائج المترتبة على هذا التكامل هو تقليل الفارق التعليمى وزيادة التعاون المدرسى الاجتماعى إضافة إلى جعل الآباء يلعبون دورا فعالا إلى جانب دور المدرسة فى العملية التعليمية. ولا تقف الوسائل عند التى ذكرناها بل تتعدى إلى وسائل أخرى يمكن تبادلها مع المدارس الأخرى والمجتمعات الأخرى، أما فى حالة فشلها فإن ذلك يجعل من التعليم عملية غير ذات جدوى وقد يؤدى ذلك إلى عدم إمكانية تحقيق الأهداف والسياسات على الوجه الصحيح، والأهم من ذلك تكوين الشخصية التى تعاني من عدم التكامل فى جوانبها لذلك يجب أن تتكاتف الجهود فى

([1]) محمد عاطف غيث : المشاكل الاجتماعية للسلوك الانحرافى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1982، ص70.

سبيل مستقبل زاهر متطور تشترك فيه جميع المؤسسات التعليمية والتربوية لخدمة الأجيال الناشئة وتحقيق مصالح الوطن الكبرى.

حيث يعد تسرب الطلاب فى مراحل التعليم المختلفة من أسباب البطالة، وهاجس كل مربي وباحث عن جيل واعد، وتستدعى هذه الظاهرة المتابعة المستمرة والوقوف على حالاتها، والعمل على القضاء عليها، ولا يخفى على الجميع أثر هذا التسرب على العملية التعليمية والتربوية، وكذا على الطالب - المتسرب - نفسه وقد يمتد هذا الأثر لشمل كل ما يحيط بالطالب فكان لزاما الوقوف على هذه الظاهرة ودراستها لمعرفة أسبابها والمساهمة فى علاجها.

فالتسرب لغوياً هو الانسلال فى خفاء، وهذه الظاهرة كثر حولها النقاش والدراسات، وانتهت بالتوصيات دون تنفيذ ويجب نستشعر خطر هذه الظاهرة ولا يمكن نقاشها إلا بوجود صاحب صلاحية يمتلك القرار ويستطيع تنفيذ التوصيات، والأخذ بها فهناك اتفاق بين عدد من التربويين على أن هذه الظاهرة تشكل خطرا على الجميع، وبناءًا على العوامل السالفة الذكر نحدد أهم الأسباب المؤدية إلى انتشارها على النحو التالى :

- العوامل المتعلقة بالبيئة المدرسة : من حيث عدم وجود برامج مشوقة للاستمرار فى الدراسة، ووجود بعض الترسبات التربوية الخاطئة، وعدم الحزم الإدارى وعدم المتابعة الجادة وغياب الإرشاد، والمعلمون المتبددون والمبنى المدرسى.

- أما العوامل المتعلقة بالأسرة فتتمثل فى : عدم قناعة الأسرة بجدوى مواصلة التعليم، وضعف ثقتها باستعداد المدرسة لتقديم العون للطالب، وأمن العقوبة من تسرب أبنائهم، وعدم التعاون مع الجهات المختصة فى هذا المجال.
- والعوامل الاجتماعية وتتمثل فى : قلة التوعية الإعلامية، وتأثير المجتمع على الطالب، وانتشار الشائعات والأفكار العقيمة، والتأثر والتأثير فى الطالب، ووجود أماكن ترفيهية - بديلة - تستقطب الطلاب بعيداً عن الدراسة.
- والعوامل الذاتية الخاصة بالطالب : الأمن من العقوبة، وعدم وجود رادع للمتسربين والتقليد الأعمى، والاعتماد على الوالدين، والتدليل الزائد، وعدم وجود الحوافز المشجعة للاستمرار فى الدراسة وفقدان الأمل الوظيفى إذ لابد من المساهمة فى وضع حلول مساهمة فى هذه الظاهرة - فليست هناك حلول سحرية.

ولكن بتكاتف الجهود والاحتساب فى ذلك يمكن إيجاد حلول تحد من المعوقات السالفة الذكر، ومن ذلك :

- فى مجال البيئة المدرسية : زيادة الاهتمام بما يحقق الفائدة المرجوة من الدراسة، وتغيير الجدول الدراسى والإجازات بما يساعد فى انتظام الطلاب وإيجاد البرامج المنوعة والمشوقة فى المدرسة، ووضع عقوبات أمنية رادعة للمتسربين من الدراسة.

- أما فى مجال العوامل الأسرية : فيمثل فى التأكيد على وضع آلية تحقق التواصل التربوى المستمر بين المدرسة والأشرة وتزويدهم بالأنظمة الوزارية وخاصة بما يتعلق بالتسرب، والحد من ظاهرة التدليل الزائد.
- وفى مجال العوامل الاجتماعية : يمكن زيادة التعاون بين الجهات المسئولة عن الاماكن الترفيهية لمعالجة ما ينتج عنها من سلبيات كثيرة ووضع ضوابط رسمية تعمل من خلالها ، والتنسيق بين كل الفئات المشاركة فى مجتمع الطالب للقضاء على هذه الظاهرة.
- وفى مجال العوامل الذاتية الخاصة بالطالب : يمكن تحفيز المتميزين فى الانضباط فى الدراسة ، وتعريف الطالب بواجباته تجاه نفسه ومجتمع لكى يحرص على التقيد بما يفرض عليه ، ويكون إحساسه بالمسئولية نابعاً من ذاته فالتحدى الحقيقى أن توجد دافعا لدى الطالب ذاته ويشترك كل أطراف هذا المجتمع فى انتشار هذه الظاهرة ، إلا أن التربويين هم أصحاب هذه الظاهرة ، فكيف ذلك؟ وهذا الأمر تشترك فيه جميع مؤسسات المجتمع وكما أسلفت فإن كل ما تم حول هذه الظاهرة عبارة عن دراسات نظرية دون أن ينفذ محتواها.

وتجمع معظم الآراء على أن الأسباب المؤدية إلى ذلك هى : عدم متابعة ولى الامر ، وعدم اهتمام المدرسة ، والظروف الاجتماعية (والزواج المتكرر ، والطلاق ، والوفاة) ، وكذا الأحوال المادية ، وثقل الفروض المدرسية ، وسوء معاملة أحد معلمى المدرسة ، وقلة البرامج الترفيهية فى المدرسة ، ورفقاء السوء ، والأفكار الشاذة ، والمسلسلات الدرامية ، وكبر السن ،

والتأثر بما يحصل للآخرين*عند التخرج. ويمكن تحديد هذه الظاهرة من خلال السؤال الرئيسى التالى : ما العوامل المؤثرة فى تسرب الطلاب داخلياً وخارجياً؟ ويتفرع عن هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية، منها : ما مدى تأثير كل من البيئة المدرية، والعوامل الأسرية والظروف الاجتماعية والطالب نفسه.

الفصل الثالث
بناء قدرات الأخصائيين الاجتماعيين فى المجال المدرسى

مقدمة.

أولا : مفهوم بناء القدرات.

ثانيا : متطلبات بناء القدرات للأخصائيين الاجتماعيين.

ثالثا : مجالات بناء القدرات الأساسية.

رابعا : مبادئ بناء القدرات .

خامسا : القضايا المرتبطة ببناء القدرات للأخصائيين الاجتماعيين.

سادسا : مداخل بناء القدرات للأخصائيين الاجتماعيين.

الخاتمة.

مقدمة :

أن مجالات اهتمام الأخصائى الاجتماعى قد تتسع لتشمل عدة مجالات سياسية واجتماعية واقتصادية لذلك فإنه فى ظل المتغيرات الاجتماعية الراهنة لابد للأخصائى الاجتماعى من تبنى آلية تمكنها من مواكبة هذه التغيرات والتطورات ومن هنا تبرز أهمية "عملية بناء القدرات".

حيث تعمل هذه العملية على استثمار امكانات وقدرات وطاقات الأخصائى الاجتماعى الاستثمار الأمثل.

وبناءً على ذلك سوف تستعرض الباحث فى هذا الفصل عملية بناء القدرات للأخصائيين الاجتماعيين (المفهوم والمفاهيم المتصلة به).

- الأهمية والخصائص والأنواع – مجالات بناء القدرات- مبادئ بناء القدرات وأدوات العمل فيه الأطراف المعنية به- القضايا المرتبطة بتلك العملية- آليات تفعيل عملية بناء القدرات- مداخل بناء القدرات- المدخل التنظيمى لبناء قدرات الأخصائى الاجتماعى- المنظومة الثلاثية لبناء قدرات الأخصائى الاجتماعى.

ومن خلال التحديات والمشكلات التى تواجه الاخصائيين الاجتماعيين يتضح أن الأعباء الملقاة على عاتق الاخصائى الاجتماعى كثيرة ومتعددة إن تلك التحديات تتطلب عملية بناء قدرات منظمة للقطاع

الأهلى وليس محاولات عشوائية مشتتة من عدة جهات لا تتسق فيما بينها(1)

أن الأخصائى الاجتماعى يجب ان يعمل على بناء قدراته من أجل الدفاع عن الحقوق والتمكين للجماعات المستهدفة وبناء القدرات يجعل الأخصائى الاجتماعى أكثر تمكيناً وتصبح فاعلاً اجتماعياً وقوة اقتصادية واجتماعية فاعلة مساهمة فى التأثير على عملية التغيير الاجتماعى(2).

ومن بناء قدرات الجمعيات سوف تستطيع التغلب على التحديات التى تواجهها وتزداد قدرتها على إدارة البرامج والمشروعات وبالتالى تدفق التمويل الذاتى والمنح الأجنبية وتحظى بثقة سكان المجتمع وثقة الأخصائى الاجتماعى الأخرى والدخول فى تحالفات من أجل تبادل الخبرات وزيادة حجم التمويل والموارد المتاحة مما يتيح لها الفرصة فى التأثير فى السياسات العامة(3)

أولا : مفهوم بناء القدرات Capaicty Building:

وهناك استخدامات متعددة ومتنوعة للمفهوم يمكن أن ترجع لحداثة المفهوم من ناحية ، وحداثته فى مجال البحث فالمفهوم رغم تضمنه لمكونات مختلفة فإن البعض يستخدمه ليشير إلى عملية التدريب

---

(1) أمانى قنديل: التقرير السنوى الأول للمنظمات الأهلية العربية (القاهرة- الشبكة العربية للمنظمات الأهلية- 2001) ص 164.

(2) امانى قنديل: المجتمع المدنى فى مصر فى مطلع ألفية جديدة، مرجع سبق ذكره، ص 116.

(3) سلوى رمضان عبد الحليم: رؤى أعضاء مجالس إدارة الاخصائى الاجتماعى حول إمكانية تطبيق مدخل التشبيك (القاهرة: جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، بحث منشور فى المؤتمر العلمى السابع عشر ، 2004) ص856.

والبعض يستخدمه للتعبير عن تدخل مؤسسات عالمية لتمويل وتطوير الاخصائى الاجتماعى.[1]

وقد كان هذا المفهوم مستخدماً من قبل فى مجال الإدارة فى كل المؤسسات وقد استخدم بكثافة فى الولايات المتحدة الأمريكية فى مجالات عديدة ومتنوعة كبناء قدرات المجتمعات المحلية والمدارس والمستشفيات والمصانع والشركات وهناك دراسات حالة لا حصر لها ترصد برامج بناء القدرات لهذه المؤسسات وما أحدثته من تغيير[2].

وبناء القدرات" يرتبط بالمقدرة وهى أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الفرد فى عمل ما إذا حصل على أنسب تدريب أو تعليم لأنواع مختلفة قد تكون بدنية أو عقلية أو يدوية أو مهنية أو بنائية[3].

ويعنى مفهوم بناء القدرات فى مجال الخدمة الاجتماعية المدرسية "بناء الاخصائى بحيث يصبح القطاع المدرسى قطاعاً تنموياً يسهم فى تماسك وبناء المدرسة وصلابتها وأدائها لوظائفها وتحقيقها لأهدافها"[4].

وهناك من يعرف عملية بناء القدرات على أنها" عملية معقدة تأخذ فى اعتبارها مجموعة من العوامل أهمها البيئة المحيطة بالمنظمة مع

---

(1) أمانى قنديل: تنمية القدرات التنظيمية والموارد البشرية للمنظمات الأهلية العربية، مرجع سبق ذكره، ص ص 185- 186.
(2) سلوى حسن العامرى: تدريب الاخصائى فى مطلع ألفية جديدة،(القاهرة، الشبكة العلية للمنظمات الأهلية،2001) ص26.
(3) أحمد زكى بدوى: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية (بيروت: 1978) ص50.
(4) سلوى حسن العامرى: مرجع سابق ذكره، ص 26 (بتصرف).

تحديد واضح للأدوار المتباينة التى يجب أن يقوم بها العاملون بالمكاتب من أجل تحقيق أهدافها[1]

وتعرف أيضا على أنها" عملية تدخل خارجى لتحسين وتطوير آداء المنظمة فى علاقتها برسالتها وأهدافها وفى علاقتها بالإطار الثقافى والاجتماعى والاقتصادى والسياسى الذى توجد فيه وفى توظيف مواردها بما يحقق لها الاستدامة[2]

وقد أصبح مفهوم بناء القدرات مجالاً للكثير من الأنشطة الخاصة بالهيئات الدولية والمحلية وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعديد من العلاقات والتفاعلات كالعلاقة بين الاخصائى الاجتماعى وبين الحكومة والعلاقة بين المؤسسات والهيئات المانحة[3].

وتعرف أيضا على أنها" العملية التى من خلالها يستطيع الأفراد والاخصائى والمجتمعات زيادة قدراتهم للقيام بالوظائف الأساسية وحل المشكلات وتحقيق الأهداف الخاصة بالمنظم وتتمثل فى التخطيط الاستراتيجى وإدارة البرامج وكسب التأييد الحوار المجتمعى[4]

---

(1) Economic Commission for Africa: CSO Capacity Building an Action from Work (addisababa: Development Management Division CDMD, 2001) P.1.

(2) أمانى قنديل: مرجع سبق ذكره، ص186.

(3) سلوى حسن العامرى: مرجع سبق ذكره، ص27.

(4) أكرم ألبرت، أسلام شرف: بناء القدرات المؤسسية للأخصائى الاجتماعى(القاهرة: مركز خدمات الاخصائى الاجتماعى، 2004) ص 4.

وهى أيضا تشير إلى ارتباط تقوية قدرات الاخصائى بتقوية الموارد البشرية القائمة عليها وأن تنمية المجتمع لن تتم إلا بتقوية واستخدام هذه الموارد[1].

وهى أيضا عملية طويلة الأجل ومستمرة تهدف إلى تنمية الموارد البشرية والتنظيمية للأخصائى الاجتماعى من خلال مشاركة العديد من الأطراف مثل الوزارات – الإدارات المحلية- الجهات المانحة ووسائل الإعلام والقطاع الخاص والمستفيدين.[2]

وتعرف كذلك بأنها تلك الجهود التى تبذل من أجل مساعدة المنظمة على تحقيق أهدافها وتحسين الوظيفة التى تقوم بها والعمل على تطوير الوسائل والطرق الفنية المستخدمة فى إدارة العمل[3]

وباستعراض المفاهيم المختلفة التى تناولت بناء القدرات يمكن أن نعرفه إجرائياً على النحو التالى :

1- إن بناء القدرات عملية تتعدد فيها المتغيرات ويؤثر بعضها على البعض فى إطار متكامل وشمولى.

2- أنها عملية تطوير لقدرات الاخصائيين العاملين بمكاتب الخدمة الاجتماعية بالمدرسة لتؤدى مهامها بكفاءة وفاعلية وبصورة مستديمة.

---

(1) سناء محمد حجازى: العلاقة بين متطلبات بناء القدرات التنظيمية وتحقيق جودة مشروعات الأخصائى الاجتماعى (القاهرة- جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، المؤتمر العلمى 19، من 12- 13/ 3/ 2006) ص2573

(2) Defining Capacity Building/ http://www.garc.org/vem/capacitydefing.hotmail.com

(3) مسعد رضوان: تحديد الاحتياجات التدريبية للجمعيات الأهلية (القاهرة: مركز طلعت حرب للتدريب والاستشارات الفنية ضمن أعمال الدورة التدريبية لتحديد الاحتياجات فى الفترة من 18-19 أبريل، 2004) ص3.

3- أنها عملية ينبغى أن تمس طبيعة العلاقة بين المكاتب والبيئة الخارجية سواء كان المجتمع المحلى المحيط أو المجتمع الأكبر بكل ما يتضمنه من منظمات سواء كانت حكومية أو أهلية.

4- هى ليست حالة سالبة ولكنها جزء من عملية مستمرة لتحسين المهارات الفنية والإدارية والموارد داخل المكاتب.

5- عملية بناء القدرات هى فى حد ذاتها وسيلة ولكنها فى ذات الوقت غاية لأنها تمكن الأفراد العاملين فى المكاتب من إدراك قدراتهم وتساعدهم على استغلالها استغلالاً جيداً وتؤكد على الملكية والاستمرارية للبرامج التنموية.

6- أن بناء القدرات لا يتوقف على الأمور المالية فقط حيث يمكن أن تتم عملية بناء القدرات بموارد مالية قليلة لذلك فمن الخطأ اشتراط وجود موارد مالية كبيرة من أجل القيام بالعملية كما لا يجب إهمالها أو تأخيرها بسبب قلة الموارد المالية.

7- إن بناء القدرات يؤثر على تحقيق رسالة وأهداف الاخصائى.

8- أن عملية بناء القدرات عملية مستمرة تسمح للمنظمات التى تتمتع بشرعية وتعمل من أجل تحقيق رسالتها بالاستمرارية.

9- الهدف الأساسى من بناء القدرات هو زيادة فعالية المنظمة فى ظل البيئة المتغيرة اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً.

10- يمكن تحقيق هذا الهدف من خلال تحسين هياكل الإدارة الداخلية، عمليات التشغيل والإجراءات بالإضافة إلى دعم الشراكة بين

مختلف الأطراف المعنية[1].

ثانيا : المفاهيم المرتبطة بمفهوم بناء القدرات :

يرتبط بمفهوم بناء قدرات الاخصائى الاجتماعى بعض المصطلحات التى شاعت فى الأدبيات.

مثل" إعادة صنع المنظمة Remaking The Organization وإعادة الهندسة Reengineering والجودة الكلية للإدارة Total Quality Management وإعادة هيكلة المنظمة Restructuring Organization ويجمع بين هذه المصطلحات أمر أساسى هو أنها كلها تهدف إلى الوصول بالمنظمة إلى حالة من التحول والتغيير الإيجابية[2]

وتشير كل هذه المصطلحات إلى أن الاخصائى الاجتماعى يصبح بعد عملية البناء المؤسسى أو الهيكلى أو إعادة الهندسة أداة من أدوات التغيير كما تتخلق المقومات الكافية لديها بحيث تزيد من فاعليتها ومن أهميتها المستقبلية.

---

(1) أنظر ما يلى
- سناء محمد حجازى: مرجع سابق ذكره،ص 573.
- مركز خدمات الاخصائى الاجتماعى: بناء قدرات الاخصائى الاجتماعى(القاهرة، مركز خدمات الاخصائى الاجتماعى)، 2007) ص 2.
- نيفين عبد المنعم محمد إبراهيم : التدخل المهنى لطريقة تنظيم المجتمع لبناء قدرات الأخصائى الاجتماعى العاملة فى مجال محو أمية المرآة(دراسة مطبقة على جمعية تنمية المجتمع المحلى للإسكان الصناعى بشبرا الخيمى) (القاهرة، جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، 2007، ص82(بتصرف).

(2) إبراهيم العيسوى: التنمية فى عالم متغير، دراسة فى مفهوم التنمية ومؤشراتها، منتدى العالم الثالث ، مكتبة مصر 2020، دار الشروق، 2000) ص16..

ويرتبط مفهوم بناء القدرات بمفهوم تقييم التمكين Empowerment Evaluation والذى يشار له بالحرفين (EE) ويتضمن تقييم التمكين مفاهيم التقييم والوسائل الفنية المستخدمة فى التقييم والنتائج التى توصل إليها للحفاظ على ما تم إحرازه من نجاح كما يستخدم أساليب قياس منهجية كمية وكيفية وعلى الرغم من أن تقييم التمكين من الممكن أن يطبق على الأفراد والمؤسسات والمجتمعات المحلية بل وأيضا الثقافات إلا أن التركيز يكون عادة على البرنامج ذاته وإذا كان التقييم التقليدى يضع إطاراً محدداً للقائم بعملية التقييم فيهتم بتصميم البرنامج وخطوات التنفيذ والتقارير المرحلية للتقييم إلا أن تقييم التمكين قد قلب هذه العملية رأسا على عقب فالمشاركون فى البرنامج يكونون هم المسئولين أساسا عن تقييم برنامجهم الخاص إذ يتدربون بمساعدة مدرب على تقييم برامجهم بصورة مستمرة تتوجه نحو أهداف حرية الإدارة وإعادة تشكيل الخطط والاستراتيجيات وفقا لهذا التقييم.

ويتكون التقييم من ثلاث خطوات رئيسية هى تحديد الرسالة او الهدف والأخذ بالمبادرة فى التنفيذ والتخطيط من أجل المستقبل أما الأوجه الخمس لتقييم التمكين فهى (التدريب Training- التيسير Facilitation– الدفاع Advocacy - التنوير Illumination – والتحرر Liberation.)[1]

---

(2) Fetterman, David: Empowerment Evaluation and self Determination (apractical Approach Toward Program=

- ويرتبط أيضا بمفهوم بناء القدرات مفهوم أخر وهو مفهوم " التطوير المؤسسي" ويعنى هذا المفهوم" استهداف تطوير المنظمة كجزء ثابت ومنفصل عن البيئة الأشمل بجوانبها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية". وهو فى هذا يختلف عن مفهوم بناء القدرات الذى يشمل بناء قدرات المجتمعات أو المجموعات أو الأفراد.(1)

- ويرتبط ببناء القدرات مفهوم أخر وإن كان يختلف عنه وهو مفهوم" التدريب" حيث أننا يجب أن نفرق بين بناء القدرات والأدوات التى تستخدم فيه فبناء القدرات عملية أشمل من التدريب والتدريب يعد أداة من أدوات بناء القدرات.

- وبناء القدرات يساعد على توظيف التدريب ومن هذا العرض السابق يتضح أن التدريب هو أداة من أدوات بناء القدرات والتى يجب أن يلحقها تطبيق وممارسة داخل المنظمة لتحقيق الغرض المطلوب(2)

- كما يرتبط ببناء القدرات مفهوم إدارة الحكم Governance ويعد مفهوم إدارة الحكم من المفاهيم الأساسية المرتبطة ببناء القدرات للمنظمات الاجتماعية وقد صاحب ظهوره مصطلحات أخرى مثل إدارة شئون المجتمع والدولة والشفافية والمشاركة. ولا تقتصر إدارة الحكم على الحكومة فقط بل تشمل إدارة الأخصائى الاجتماعى أيضا ويتعلق مفهوم إدارة الحكم بمباشرة الصلاحيات فى إدارة شئون الدولة على

=Improvement and capacity Building Behavioral and Social Sciences with Public Health, Washington, DC, US) p.p.321-325.

(1) مركز خدمات الاخصائى الاجتماعى: بناء القدرات المؤسسية (دليل المدرب) ص7.

(2) مرجع سابق ذكره، ص13.

كل المستويات كما يتناول الآليات والعلاقات والمؤسسات التى تمكن الأفراد والجماعات من التعبير عن حقوقهم وأداء واجبا تهم لذلك فإن مفهوم إدارة الحكم يركز على بناء وتحسين عملية بناء القدرات.(1)

ثالثا : متطلبات بناء القدرات للأخصائيين الاجتماعيين :

- لبناء مؤسسة ذات نظام لها هوية ورسالة ونظم وآليات تبغى تحقيقها فى مجتمعها.
- لاكتساب المهارات والخبرات اللازمة لتحقيق رسالة مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية.
- إيجاد علاقات تبادلية بين مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية والمجتمع من جهة ومع الأطراف الفاعلة فى المجتمع الذى تخدمه المكاتب من جهة أخرى.
- إيجاد نظام للتعلم لدى مكاتب الخدمة الاجتماعية يساعد على استخلاص والاحتفاظ بالخبرات التى تمر بها أو يمر بها الآخرون(2).
- ويعتبر التدريب الأداة الرئيسية لبناء القدرات ولكن ليس الأداة الوحيدة وإنما هناك طرق متنوعة لبناء القدرات مثل ورش العمل والمؤتمرات والندوات وتبادل الزيارات.
- يؤثر بناء القدرات تأثيراً ايجابياً فى تحقيق رسالة وأهداف مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية.

1Philip Bernstein: Best Pracices of effective nonprofit Organization (The Foundation Centerm U.S.A.1997), p.31.

2مركز خدمات الاخصائى الاجتماعى: ضمن سلسلة الأدلة الإرشادية التى يصدرها لبناء القدرات المؤسسية للأخصائى الاجتماعى (القاهرة: مركز خدمات الاخصائى الاجتماعى، 2007) ص3.

- بنـاء القـدرات عمليـة مخططـة تشـارك فيهـا إدارة المنظمـة والعـاملين ويمكن الاستعانة بالخبراء والفنيين من خارج المكاتب.

- يتميـز بنـاء القـدرات بالتكامـل بـين الجهـود الحكوميـة ومكاتـب الخدمـة الاجتماعيـة المدرسـية وذلـك مـن خـلال التنسـيق بينهـا وبـين الاخصائى الاجتماعى والدخول فى تحالفات مع الاخصائى الاجتماعى من أجل تحقيق تكامل الجهود بينهم.

- تشمل عملية بناء القدرات على العديد من المفاهيم مثل التمكين- المساعدة الذاتية- بناء الوعى ويرى البعض أن بناء القدرات تعتبر جزءاً أساسياً من عملية التمكين حيث يؤكد التمكين على ضرورة بناء قدرات العاملين بالمنظمة لكى يصبحوا أكثر قدرة على إدارة البرامج التنموية والتفاوض وكذلك يؤكد التمكين على ضرورة إقامة علاقات تعاونية مع الاخصائى الأخرى الموجودة بالمجتمع أيا كانت سواء كانت حكومية أو أهلية.

- يلعب التطوع دوراً أساسياً فى بناء قدرات الأخصائى الاجتماعى حيث يسهم فى نمو المنظمة ويساعدها على تحقيق أهدافها [1].

- قدرات خاصة بكيان المنظمة (القدرة على الوجود) وهى القدرات الخاصة بهوية المنظمة ورسالتها ورؤيتها والقيادة والحكم الداخلى فيها وكذلك نظم وآليات الإدارة التنفيذية والمالية.

---

(1) نيفين عبد المنعم محمد إبراهيم: مرجع سبق ذكره، ص 83.

- القدرات الخاصة بالخدمات التى تقدمها المنظمة (القدرة على الفعل) وهى القدرات التى تعكس مقدرة المنظمة على القيام بالبرامج والمشروعات والخدمات بجودة عالية وكفاءة فى إستخدام وإدارة الموارد والإمكانات المتاحة.

- قدرات خاصة بعلاقات المنظمة (القدرة على الارتباط) وهى القدرات التى تتعلق بمقدرة المنظمة على تكوين علاقات مع المجتمع والجهات الحكومية وللأخصائى الاجتماعى والقطاع الخاص وكذلك تشمل القدرة على تبنى قضايا (صحية أو تنموية) والدعوة إليها والقيام بأنشطة تشبيك مع الآخرين لأجلها.(1)

وهناك تقسيم أخر للقدرات يتمثل فى:

- قدرات إدارة المشروعات والبرامج (التنفيذ والرقابة).
- القدرات الاستراتيجية وتتمثل فى التخطيط الاستراتيجى للخطط والبرامج والأنشطة.
- القدرات المعلوماتية أى القدرة على ضمان تدفق المعلومات بكفاءة ويسر وهو ما يشمل قاعدة البيانات والبحوث والتوثيق.
- قدرات تنمية الموارد البشرية وتشمل العاملين بالمدارس واستثمار القوى البشرية فى تحقيق أهداف مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية ومن ثم أهداف المجتمع بأكمله.

---

(1)مركز خدمات الاخصائى الاجتماعى: بناء قدرات الاخصائى الاجتماعى ضمن سلسلة الأدلة الإرشادية التى يصدرها مركز خدمات الاخصائى الاجتماعى (القاهرة، 2004) ص ص 3- 4.

- قدرات بناء العلاقات مع الاخصائى الأخرى*بكافة أشكالها وذلك على كافة المستويات (المحلى- القومى- الدولى).

- القدرات الخاصة بالإدارة المالية والمحاسبية.

- القدرات الخاصة بإدارة الجهود التطوعية للمتطوعين بالأخصائى الاجتماعى[1].

رابعا : مجالات بناء القدرات الأساسية :

1- البنية الأساسية (معدات- مكان- فاكس- كمبيوتر).

2- البنية البشرية (العنصر البشرى المدرب – كوادر قادرة على إحداث التغييرات).

3- البنية الشعبية (قدرة المنظمة على خلق قاعدة شعبية قوية).

4- البنية الإدارية(تشمل عملية اتخاذ القرار – كفاءة مجلس الإدارة- التخطيط الاستراتيجى).

5- البنية الاتصالية(قدرة الجمعيات على بناء التواصل والتعاون مع شركاء لها سواء كانت هيئات مانحة وغيرها وكذلك القدرة على بناء الشبكات)[2].

---

(1) امانى قنديل: المجتمع المدنى فى مصر فى مطلع ألفية جديدة، مرجع سبق ذكره، ص 187.

(2) مركز خدمات الاخصائى الاجتماعى: بناء القدرات المؤسسية (دليل المدرب)(القاهرة، مركز خدمات الاخصائى الاجتماعى، 2008) ص 12.

(مصفوفة بناء القدرات للأخصائى الاجتماعى)

بناء القدرات كوسائل	بغاء القدرات كعملية	بناء القدرات كفايات
هى وسيلة تدعم الاخصائى الاجتماعى لأداء أنشطة معينة (التى قد تكون من ضمنها بناء قدرات الأطراف المعنية) الأولية.	هى تلك العملية التى تعكس القيادة، التحفيز، التكيف والبحث على تلاحم أكبر بين رسالتها وهيكلها وأنشطتها.	هى دعم المنظمة للبقاء وتحقيق رسالتها المحددة من قبل المنظمة.
هى وسيلة لبناء قدرات الأطراف المعنية الأولية لتنفيذ مهام محددة.	هى عملية لتعزيز التواصل : طرق التفاوض، بناء العلاقات، حل الصراعات وتحسين قدرة المجتمع للتعامل مع متغيراته.	هى دعم الأطراف المعنية الأولية للمشاركة فى المجالات السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية طبقاً للأهداف الموضوعة من قبلهم.[1]

خامسا : مبادئ بناء القدرات :

- التقييم المؤسسى.
- تحليل نقاط القوة والضعف.
- الميزانية المتاحة.
- الوقت المتاح.

(1) مركز خدمات الاخصائى الأهلية: مرجع سبق ذكره،ص 9.

- مشاركة / عدم مشاركة الأطراف المعنئية[1].
- مشاركة الأطراف المعنية داخل الجمعية (مجلس الإدارة والتنفيذيين على حسب المحاور) فى إعدادها ومراجعتها.
- تحديد مسئول عن بناء القدرات.
- مراعاة أولوية الاحتياجات.
- استخدام مداخل وأساليب بناء قدرات متنوعة.
- اعتماد أولوية للتدخلات التى تلبى أكثر من احتياج وأيضاً التى تراعى النوع الاجتماعى[2].
- التخطيط الاستراتيجى وإعادة هيكلة المنظمة.
- تدريب أعضاء مجلس الإدارة.
- تدريب العاملين فى الجهاز الإدارى.
- الاستعانة بالخبراء والمستشارين.
- وضع النظم والسياسات الداخلية.
- إيجاد وظيفة جديدة فى المنظمة.
- تدعيم الجمعية بالأجهزة والأدوات المختلفة(معينات تدريبية- أجهزة كمبيوتر).
- مراكز التدريب
- الأخصائى الاجتماعى.
- الجهات المانحة.

---

(1)مرجع سابق ذكره، ص 17.
(2)مرجع سابق ذكره، ص 18.

- القاعدة الشعبية.
- كيانات المجتمع الأهلى.

تلك الأطراف هى أطراف أساسية أو ثانوية فى عملية بناء القدرات ولا يجب أن تكون محورية تمتلك وحدها التأثير المنفرد على مسار العمل وهو الأمر الذى قد يؤثر سلباً على تحقيق استدامة بناء القدرات[1].

- التدريب على التقييم المؤسسى وبناء القدرات.
- التدريب على إدارة المنح الفرعية والإدارة المالية.
- إدارة المشروعات فى الأخصائى الاجتماعى.
- الإدارة بالنتائج ونظم المعلومات.
- التشبيك.
- الدعوة وكسب التأييد.
- دراسة الاحتياجات المجتمعية وتخطيط البرامج والمشروعات التنموية.
- المحاسبة المالية.
- التخطيط المالى.
- النوع الاجتماعى (الجندر).
- الحكم الداخلى.
- التطوع وإدارة المتطوعين.
- زيادة الموارد للجمعيات.

---

(1) مرجع سابق ذكره، ص ص 20، 21.

- الاستمرارية المالية.
- الدعم الفنى.
- خبرات ناجحة.
- تدريب عام.
- تدريب مفصل.
- تعليم بالتآخى.
- تدريب المدربين.
- الاستعانة باستشاريين.
- زيارات ميدانية.
- السفر للخارج والتعرض لخبرات مختلفة.
- مؤتمرات.
- تنمية البنية التحتية.
- تعليم بالممارسة.
- تعيين وتنمية الموارد البشرية[1].

سادسا : القضايا المرتبطة ببناء القدرات للأخصائى الاجتماعى

يمكن تصنيف القضايا المرتبطة ببناء قدرات الاخصائى للأخصائى الاجتماعى فى مصر إلى (3) مجموعات:

---

(1) أنظر ما يلى:
- مركز خدمات الاخصائى للأخصائى الاجتماعى: بناء قدرات الاخصائى الاجتماعى، مرجع سبق ذكره، ص ص19، 20.
- مركز خدمات الاخصائى للأخصائى الاجتماعى: بناء القدرات المؤسسية ، دليل المدرب، ص ص23، 25.

أولها : يتعلق بالمجتمع.

ثانيها : يرتبط بالاخصائى الاجتماعى.

ثالثها : يرتبط بمؤسسات التمويل.

(1) قضايا مرتبطة بالمجتمع:

- أولى هذه القضايا يتعلق بالقانون باعتباره يخلق البيئة المهنية لنشاط الاخصائى الاجتماعى وفى هذا الإطار فإن أحد أبعاد بناء القدرات للأخصائى الاجتماعى هو تعزيز دورها فيما يعرف بالدفاع أو المناصرة فهناك احتياج إلى تدفق المعلومات والتوعية القانونية والتدريب على التعاون والتنسيق بهدف حدوث التأثير فى السياسات العامة.

- البعد الثانى الذى يرتبط بضعف المشاركة العامة ومن ثم فإن مؤشرات التطوع انحسرت إلى درجة كبيرة فى الحاجة إلى جهود مكثفة متواصلة لجذب المواطن العربى للمشاركة فى صياغة حلول لمشاكله وقضاياه ومن ثم يصبح من اتجاهات عملية بناء القدرات التوجه نحو تعميق المشاركة والنزعة التطوعية.

2- قضايا مرتبطة بالاخصائى الاجتماعى:

- التشبيك بين الاخصائى الاجتماعى لتحقيق الاتصال واقتسام الخبرات ثم التعاون والتنسيق معاً فى مشروعات مشتركة.

- غياب التقييم لأداء الاخصائى الاجتماعى وإسهامها الاجتماعى والاقتصادى فالاخصائى الاجتماعى فى مرحلة تطورها الحالية تحتاج إلى اعتماد منهجية التقييم ضمن برامجها لتقييم المنظمة ككل وترشيد مواردها البشرية والمادية.

3- قضايا مرتبطة بمؤسسات التمويل:

وأخيراً قضايا وتوجهات تتعلق بمؤسسات التمويل التى من شأنها أن تؤثر فى تطوير بناء القدرات وقد قامت الباحثة بذكرها من قبل وزيادة فعاليتها وتتمثل فى(1) :

- الاقتراب من مفهوم بناء القدرات وتحديد الأدوات التى يتم الاعتماد عليها مع توضيح دور المنظمة الاجتماعى فى تحقيق الأهداف.
- التحديد الدقيق لأهداف وأولويات استراتيجية بناء القدرات وما يرتبط بذلك من منظمات ومن مجتمعات محلية مستهدفة فى ضوء إمكانات وقدرات كلاً منهما.
- توفير وضمان الاستدامة لعملية بناء القدرات من حيث التمويل أو من حيث العمليات الفنية المصاحبة مع الاهتمام بالمتابعة والتقييم.
- توجيه عملية بناء القدرات نحو قضايا جديدة ترتبط بالبيئة من جانب وبالاخصائى الاجتماعى من جانب أخر.
- الاهتمام بعملية التشبيك على المدى الطويل سواء كانت بين المؤسسات المعنية ببناء القدرات أو الاخصائى الاجتماعى المستهدفة أو منظمات التمويل(2).

سابعا : مداخل بناء القدرات للأخصائى الاجتماعى :

- توجد العديد من المداخل لبناء قدرات الأخصائى الاجتماعى حيث أن عملية بناء القدرات عملية معقدة تشتمل على العديد من المداخل والتى

(1) سلوى حسن العامرى: مرجع سابق ذكره، ص87.
(2) أمانى قنديل: تنمية الموارد البشرية والقدرات التنظيمية للمنظمات الأهلية **(القاهرة- الشبكة العربية للمنظمات الأهلية، 1997)، ص 49.

تختلف باختلاف مجموعة من المتغيرات منها(البيئة المحيطة بالمكاتب أو نوع المجال الذى تعمل فيه.... الخ)[1]

- وهناك عدة تصنيفات لمداخل بناء القدرات فهناك من يصنفها كما يلى:

1- من الخارج إلى الداخل.

2- من الداخل إلى الخارج.

3- مدخل يعتمد على المزج بين المدخلين السابقين.[2]

- وهناك مداخل تركز على الجانب التنظيمى للمنظمة وأخرى تركز على تدريب العنصر البشرى.

ومداخل تركز على تدبير التمويل على اعتبار أن ضعف القدرات قد يرجع إلى عدم وجود التمويل الكافى وأخرى تركز على الشبكات وإقامة التحالفات.

وفيما يلى عرض هذه التصنيفات:

1- من الخارج إلى الداخل:

حيث يقوم أخصائى خارجى فى بناء القدرات والدعم الفنى بالعمل مع المنظمة المحلية للاتفاق على أمثل صورة للمنظمة ثم بالاشتراك مع العاملين بالمنظمة يقوم بعملية تقييم للتعرف على مناطق القوة والضعف بالمنظمة وبالتالى يقوم بالتخطيط لمعالجة أوجه القصور هادفاً فى نهاية الأمر إلى تحقيق أمثل صورة للمنظمة وهذا المدخل يطبق طريقة

---

(1) نيفين عبد المنعم محمد إبراهيم: مرجع سبق ذكره، ص 111.
(2) مركز خدمات الأخصائى الاجتماعى: مرجع سابق ذكره، ص ص5، 6.

الدعم الفنى(التوجيهى) الذى لا يشرك المنظم بدرجة كبيرة فى جميع مراحل بناء القدرات حيث يقوم الأخصائى الخارجى بجمع وتحليل البيانات اللازمة ويستمع إلى الجمعية ثم يضع مجموعة من التوصيات وتعد هذه طريقة شائعة الاستخدام ويمكن تمثيل هذه الطريقة بنموذج الطبيب المخصص والمريض المتلقى ويتسم دور المنظمة بالسلبية والتبعية حيث لا يتم إتاحة الفرصة أمام المنظمة للتطوير الذاتى والنمو الداخلى الجيد كما أنه من السهل أن تفقد المنظمة الإحساس بأهمية وملكية هذا التطوير.

2- من الداخل إلى الخارج:

حيث يقوم الأخصائى بالعمل مع المنظمة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة حول رسالة المكاتب، أهدافها ، أنشطتها وأدائها كما يقوم بفحص السجلات المكتوبة ومستندات المساهمين وينتهى بعقد جلسة لإبداء الآراء والتعليقات فيقوم بمقارنة كافة وجهات النظر المختلفة ثم يتولى تحليل الاختلافات وتحديد القضايا وتخطيط التغيير وهذا المدخل يفترض أن المنظمة قادرة على تحديد احتياجاتها ومشكلاتها وقادرة على حلها بما يتماشى مع رسالتها وأهدافها ويستخدم طريقة " المواجهة" حيث يواجه أخصائى الدعم الفنى المنظمة بمشكلاتها ونقاط ضعفها ويعطيها الفرصة لإيجاد الحلول المناسبة لاسيما لو أن جزء من المشكلة يتمثل فى المنظمة ذاتها وتهدف هذه الطريقة إلى إبراز الفرق بين الوضع الأمثل الذى يجب أن يكون ووضع مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية الحالى

ويجب أن تتم إدارة العلاقة بين أخصائى الدعم الفنى والمنظمة بحذر وحرص اعتماداً على الثقة والمواجهة البناءة.

3- مدخل يعتمد على المزج بين المدخلين السابقين:

وفى هذا المدخل يقدم أخصائى الدعم الفنى بالمركز " أداة التقييم المؤسسى" إلى الجمعية الشريكة وهذه الأداة تشمل معايير محددة تهدف إلى قياس وتقييم قدرات المكاتب ويتم تطبيقها بشكل جماعى.

وعلى ذلك يقوم بالتخطيط لمعالجة نقاط الضعف التى يتم معرفتها من خلال أداة التقييم المؤسسى.

وبالرغم من كثرة المعايير وتنوع مجالاتها واتساع جوانب التغيير التى تغطيها الأداة إلا أن كل منظمة تستطيع أن تحدد المجالات والأنشطة التى تمثل أولوية بالنسبة لها وهذا المدخل يستخدم طريقة المشاركة التى تستهدف إشراك المكاتب فى عملية التقييم والتخطيط لبناء قدراتها ويعتمد هذا المدخل المباشر على الطبيعة الخاصة بكل جمعية واحتياجاته الأساسية بحيث يتم وضع خطة خصيصاً لبناء قدرات كل مكتب بما يضمن تحقيق احتياجاتها ومتطلباتها الخاصة[1]

4- المدخل التنظيمى لبناء قدرات الأخصائى الاجتماعى:

يعتبر هذا المدخل مدخل متكامل لإحداث تطورات جذرية تؤدى إلى بناء قدرات الأخصائى الاجتماعى ولقد ظهر هذا المدخل نتيجة

(1) مركز خدمات الاخصائى الاجتماعى: بناء قدرات الاخصائى الاجتماعى،مرجع سبق ذكره، ص.ص 5، 6.

لمجموعة من العوامل منها حدوث تداخل فى الأنشطة وشبكة الاتصالات وتوزيع المسئوليات مع ظهور الجماعات غير الرسمية وعدم تفويض السلطة مما ترتب عليه القصور فى عملية صنع واتخاذ القرار وبالتالى فى تنفيذ البرامج والمشروعات التنموية وبالتالى عدم رضى سكان المجتمع عن خدمات المكاتب.

- **أهداف المدخل:**

- توفير التدريب وبث قيم الخدمة الاجتماعية فى الاخصائيين الاجتماعيين.
- فتح قنوات الاتصال والتفاعل بين مختلف المستويات الإدارية داخل المنظمة.
- زيادة درجة الانتماء للمنظمة والولاء لقيادتها.
- تحديد الأدوار الاجتماعية التى يقوم بها العاملين.
- تنظيم العلاقات بين مختلف أقسام المنظمة.
- التنسيق بين الأنشطة التنظيمية للمساعدة على تحقيق أهداف المنظمة.
- حماية المنظمة من التهديدات الخارجية.
- تنمية التكامل بين مختلف أقسام المنظمة.
- إيجاد وسائل ملائمة لصنع واتخاذ القرارات.
- العمل على تبنى القيم الاجتماعية الخاصة بكل منظمة.

- إيجاد الوسائل التى تستطيع بها المنظمة تغيير بنائها وأهدافها[1]

ويمر مدخل التطوير التنظيمى بعدة مراحل يمكن تلخيصها كالآتى:

- المرحلة التشخيصية.

ويتم فى هذه المرحلة الوقوف على الحالة الواقعية للمنظمة والتعرف على مناطق القوة والضعف والوقوف على المشكلات والحاجات التى تواجهها والموارد والإمكانات التى يمكن أن تعتمد عليها وطبيعة العلاقات داخل المنظمة وعلاقة ذلك بالاخصائى الاجتماعى.

- المرحلة التخطيطية:

وتشمل وضع خطة شاملة للتطوير التنظيمى.

- المرحلة التنفيذية:

يتم فيها تصميم الخطط إلى برامج عملية ومتابعة تنفيذ هذه البرامج.

- المرحلة التقيمية :

وتشمل مقارنة النتائج التى تم الوصول إليها بما هو مخطط ودراسة أسباب الإخفاق إن وجدت والعمل على علاجها ونشر نتائج التطوير حتى يعرف العاملين نتائج جهودهم[2]

متطلبات المدخل التنظيمى لبناء قدرات الأخصائى الاجتماعى:

- متطلبات تتعلق بالأفراد وذلك من حيث توفير التدريب وتنظيم العلاقات بهدف تحقيق التكامل فى أدوارهم.

---

(1) نبيل محمد صادق: دراسة حول المتغيرات المؤثرة على ممارسة الأخصائى لدوره فى التنمية المحلية (القاهرة: جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، المؤتمر الثانى، 1987) ص ص14-15.

(2) رشاد أحمد عبد اللطيف: نماذج ونظريات ممارسة طريقة تنظيم المجتمع، (القاهرة، مطبعة المهندس، 2003) ص ص 49- 54.

• متطلبات تتعلق بجماعات العمل وذلك من حيث العلاقات بين الجماعات وتحقيق التوافق بين متطلبات الجماعة ومتطلبات الإدارة.

• متطلبات تنظيمية وذلك من حيث التنسيق بين أقسام المنظمة لمنع الازدواج فى تقديم الخدمات.

• متطلبات خاصة وذلك من حيث تدعيم الشعور بالانتماء لدى العاملين بالمنظمة(1)

المنظومة الثلاثية لبناء قدرات الأخصائى الاجتماعى.

يشير ذلك المدخل إلى أنه يمكن بناء قدرات الأخصائى الاجتماعى من خلال ثلاثية تطوير الأخصائى الاجتماعى وهى كالتالى:

1- التنسيق.

2- التدريب.

3- البحوث ونظام المعلومات.

وهناك ترابط وثيق بين هذه العناصر الثلاثية حيث أن كلاً من التنسيق والبحث العلمى ركنان أساسيان لمنظومة تطوير الأخصائى الاجتماعى والتدريب يستفيد منهما بشكل مباشر(2).

- مدخل التمويل الذاتى:

يعتمد هذا المدخل على أن استمرار التمويل الذاتى لمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية والتى يؤدى إلى استقرار الأوضاع المالية

---

(1) نيفين عبد المنعم محمد ابراهيم: مرجع سبق ذكره، ص 112.

(2)أمانى قنديل: تنمية الموارد البشرية والقدرات التنظيمية للمنظمات الأهلية العربية، مرجع سبق ذكره

وضمان استمرارية نشاطها وبالتالى ضمان تنفيذ الأنشطة الأخرى المرتبطة بعملية بناء القدرات ويرتكز هذا المدخل .

- امتلاك المكاتب لعدد من البرامج وقدرتها على إدارتها من أجل ضمان تدفق الأموال إلى المنظمة.

- قدرة المكاتب على إعداد المشروعات وتحديد الجدوى الاقتصادية والاجتماعية وتسويق تلك المشروعات بشكل علمى.

- قدرة المكاتب على الاستخدام الأمثل للإمكانات المالية المتوفرة لديها[1].

- **مدخل التدريب الإدارى:**

يعتمد هذا المدخل على أن التدريب يعتبر مدخلاً ووسيلة وغاية فى ذات الوقت من أجل بناء القدرات لدى جميع المستويات داخل المكاتب فالتدريب يتضمن مجموعة من الأنشطة توجه إلى المهنيين العاملين داخل المكاتب وأعضاء مجالس الإدارة ومجالس الأمناء والأدباء.

- **أهداف مدخل التدريب الإدارى:**

- إكساب المتدربين مهارات معينة من المفترض أن تؤثر ايجابياً فى كفاءاتهم وإنتاجهم.

- إكساب المتدربين معارف معينة من شأنها أن تؤثر ايجابياً فى مستوى مهاراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم.

---

(1) عبد الله الخطيب: التمويل وتقرير الموارد المالية (ورقة عمل مقدمة للورشة الإقليمية حول التعاون بين الاخصائى الأهلية ودورها فى العملية التنموية فى الشرق الأوسط (عمان: مركز الدراسات والبحوث للاتحاد العام للجمعيات الخيرية، 1997) ص76.

- التأثير فى سلوك المتدربين واتجاهاتهم تجاه المنظمة التى ينتمون إليها وقيمة العمل الذى يقومون به.

كل تلك الأهداف تؤدى إلى بناء قدرات الأخصائى الاجتماعى.

ويعتمد نجاح هذا المدخل على تقدير الحاجات التدريبية للجمعية حيث يجب على القائمين بالتدريب أن يحددوا الأنشطة التدريبية التى تحتاج إليها الجمعية وتتناسب مع امكانات الجمعية ويمكن تحقيق ذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل كانت هناك برامج تدريبية سابقة بالمكاتب؟
- إذا كانت موجودة تحدد نوعيتها- المستفيدين.
- ما هى الفوائد التى عادت على المكاتب؟
- من هم الخبراء الذين من الممكن الاستعانة بهم؟

إن الإجابة على التساؤلات السابقة سوف تؤدى إلى تحديد البرامج التدريبية التى تحتاج إليها المكاتب من أجل بناء قدراتها حيث يعتبر التدريب منظومة عمل متكاملة تؤدى إلى بناء قدرات الأخصائى الاجتماعى وبالتالى تحقيق أهدافها[1].

الخاتمـــــة:

أوضحنا من خلال العرض السابق لمفهوم عملية بناء القدرات وأهميتها وخصائصها وأنواع بناء القدرات ومجالات بناء القدرات والمبادئ التى تستند عليها وأدوات العمل بها والأطراف المعنية بها وأنواع التدخلات

---

(1) انظر ما يلى:
- نيفين عبد المنعم محمد إبراهيم: مرجع سبق ذكره، ص ص113- 114.
- سلوى حسن العامرى : مرجع سبق ذكره، ص ص24- 25.

فى عملية بناء القدرات وآليات تفعيل عملية بناء القدرات ومداخلها ومدى أهمية تلك العملية للمكاتب والتى تصبح بعد تلك العملية أداة من أدوات التغيير كما تستثير تلك العملية إمكانياتها بحيث تزيد من فاعليتها وأهميتها المستقبلية.

الفصـــل الرابـــــع

دور الخدمة الاجتماعية المدرسية فى الحد من مشكلة التسرب من التعليم

مقدمـــــــة.

أولا : فلسفة الخدمة الاجتماعية فى المجال المدرسى.

ثانيا : أهداف الخدمة الاجتماعية المدرسية.

ثالثا : قدرات الأخصائى الاجتماعى للحد من مشكلة التسرب المدرسى من منظور خدمة الفرد.

رابعا : قدرات الأخصائى الاجتماعى للحد من مشكلة التسرب المدرسى من منظور خدمة الجماعة.

خامسا : قدرات الأخصائى الاجتماعى للحد من مشكلة التسرب المدرسى من منظور تنظيم المجتمع.

سادسا : قدرات الأخصائى الاجتماعى للحد من مشكلة التسرب المدرسى من لمنظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية.

مقدمـــة :

تعتبر مرحلة الطفولة من المراحل الهامة فى نمو الإنسان حيث تكمن أهميتها فى كونها ليست مرحلة إعداد للحياة المستقبلية فحسب، إنما هى حجر الزاوية التى توضع على أساسها الركائز التى تقوم عليها شخصية الفرد فى كثير من جوانبها المختلفة، لذلك يجب الوعى بها كمرحلة خاصة لها خصائص نفسية وبيولوجية مختلفة عن خصائص مراحل العمر الأخرى.

ولقد نالت رعاية الطفولة قدرا كبيراً من الاهتمام والرعاية فى الوقت الراهن ولقد أصبح الاهتمام بها مقياساً لتقدم الأمم والشعوب وهو ما يتناسب طرديا مع حضارتها.

ولقد اتفق جميع المشتغلون بالعلوم الاجتماعية على أن هناك حقوقاً ثابتة للطفل تحقق له إشباع احتياجاته الضرورية كالاحتياجات المادية والتعليمية والوجدانية والاجتماعية، ومن أهم هذه الحقوق التى أقرها مؤتمر البيت الأبيض الذى انعقد فى واشنطن 1909م هو حق الطفل فى أن يحيا داخل أسرته الطبيعية ولا يحرم منها إلا تحت ظروف قهرية شديدة، وإذا حتمت الظروف رعايته خارج أسرته فيجب وضعه فى بيوت حاضنة أو أسر بديلة وإن لم يتوافر ذلك يتم نقله وإيداعه بإحدى مؤسسات الإيواء كآخر السبل المتاحة للطفل الذى حرم من تلك الرعاية.

وذلك لما تقوم به الأسرة من دور هام فى عملية التنشئة الاجتماعية فهى تعد النسق الاجتماعى الذى يتلقى الطفل ويتفاعل معها فتعمل على تشكيل شخصيته وتكسبه العادات والتقاليد والسلوكيات

والاتجاهات ويستمد منها قيمها وأفكارها المختلفة ويقع عليها العبء الأكبر فى تربيته الخلقية والوجدانية والدينية والتعليمية فى جميع مراحل عمره الأخرى، ولن يتحقق له ذلك إلا من خلال أسرة متكاملة بنائياً ووظيفتها تسودها العلاقات القوية والعطف والحنان والمحبة والرعاية المتبادلة بين أفرادها لما لها من تأثير إيجابى في تنشئة الطفل بشكل واضح[1].

أولا : فلسفة الخدمة الاجتماعية فى المجال المدرسى :

إن الخدمة الاجتماعية المدرسية تكون لنفسها فلسفة نتيجة للتفاعل المتبادل بين التطور الفكرى للمهنة ككل وبين الممارسة العملية لمجالات الأنشطة المختلفة على مر الوقت حتى أمكن استخلاص بعض الكليات التى تكون إطاراً نظرياً على درجة كافية نسبياً ليتحرك من خلاله الأخصائيون الاجتماعيون فى ممارستهم لمهنتهم[2].

ويقصد بفلسفة الخدمة الاجتماعية فى المجالات التعليمية مجموعة من الحقائق التى تعتمد عليها الخدمة الاجتماعية فى أداء وظيفتها فى هذه المجالات، والفلسفة التى تعتمد عليها الخدمة الاجتماعية المدرسية هى أن الطالب يأتي ولديه مجموعة من الاحتياجات النفسية والاجتماعية التعليمية والاقتصادية الترويحية الغذائية الصحية...الخ، ولا شك أن هذه الاحتياجات تأخذ شكلاً أو أشكالاً

([1]) يوسف ميخائيل أسعد : رعاية الطفولة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، 1990، ص81.

([2]) أحمد كمال أحمد، عدلى سليمان: المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1982، ص35.

اجتماعية متفاوتة من مرحلة تعليمية إلى أخرى، فهى فى رياض الأطفال تختلف عنها فى المرحلة الإعدادية أو الثانوية أو الجامعية[1].

فالطفل فى المرحلة الابتدائية مطالب بالتكيف مع المجتمع المدرسى الجديد نتيجة انفصاله عن الأسرة وما بها من ضوابط وسلوك اجتماعى يغاير ما تعود عليه، أما فى المرحلة الإعدادية أو الثانوية فإن الطالب يرغب فى الانتماء إلى جماعات تمنحه الأمن والتقدير، وتؤكد حريته الشخصية، أما فى المرحلة الجامعية فيكون التفكير فى مستقبل الحياة المهنية وتكوين أسرة مستقلة، وعلى هذا فإن الاحتياجات قد تكون مشبعة نظراً لما يتمتع به الطالب من قدرات بالإضافة إلى ما توفره له الأسرة من رعاية، فلا تظهر مشكلات- وقد لا تشبع بعض هذه الاحتياجات فتظهر المشكلة الفردية ويحتاج الطالب إلى من يساعده.

الحقائق العلمية الأساسية التى تشكل فلسفة العمل الاجتماعى بالمؤسسة التعليمية[2]

1- تؤمن المدرسة بأن الطالب كإنسان يمكن أن يُعدل سلوكه بل أن هذا السلوك قابل للتعديل كله، ومن الطبيعى كلما وجهت الجهود الفنية لهذا التغيير فى سن مبكرة كلما كان هذا التغيير أكثر إثمارا وأسرع تأثيرا. وإيمان الخدمة الاجتماعية بهذه الحقيقة يجعلها قادرة على

(1) سيد أبوبكر حسانين: الخدمة الاجتماعية فى المجال المدرسى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1983، ص58.
(2) محمد شريف صفر : الخدمة الاجتماعية فى المجال الدراسى، بدون ناشر، 1986، ص45.

تنظيم جهودها لعمليات التغيير السلوكى للطالب إذا ما تطلب الأمر تعديلا لهذا السلوك أو توجيهاً له لنمو اجتماعى.

2- أن البيئة محور التنشئة، بمعنى أننا نؤكد أهمية ظروف البيئة، فى تنشئة الطالب، فالأسرة والنادى والمعسكر والمنظمة الشبابية والأصدقاء والجيرة، كلها تمثل بيئة الطالب التى يكتسب خلال احتكاكه بها قيم الحياة وسلوكه الاجتماعى، فكلما استطعنا ضبط هذه البيئات ضبطاً اجتماعياً كلما أمكننا أن نعاون الطالب على النمو نمواً سليماً، كبيئة وكمجتمع وتحتم عليها أن تنظم نفسها فى إطار اجتماعى يجعلها دائما مجالاً صالحاً لتنشئة اجتماعية صالحة لطلابها.

3- إن للإنسان طبيعة أصلية، بمعنى أنه يولد ولديه قدرات تساعده على النمو وليس للبيئة دخل فى تكوينها، وإنما يصبح لها دور فى تشكيلها أو توجيهها، فالإنسان يرث قدرة على النمو وجهاز جسمى عصبى، وقدرة عقلية، وغرائز وانفعالات وغيرها مما يتطلب تأكيدها وتقديرها والاستفادة منها خلال العمل الاجتماعى فى المجالات التعليمية.

4- أن لكل مجمع اتجاهات تأخذ شكل فلسفات وأيديولوجيات اقتصادية واجتماعية وسياسية، يعيش فيها المواطن ويتأثر بها وتتشكل نمط حياته، تأكد هذه الحقيقة يجعل الخدمة الاجتماعية فى المجالات

• التعليمية تعتمد أساسا على فلسفات وأيديولوجيات المجتمع ككل تنهض بالطلاب فى إطار مفاهيمها واتجاهاتها[1].

وبناءًا على ما سبق يمكن تحديد التعريف الإجرائى للخدمة الاجتماعية المدرسية فى الآتى[2] :

1- الخدمة الاجتماعية المدرسية مجال من مجالات الخدمة الاجتماعية تعتمد على قيم ومبادئ هذه المهنة.

2- الخدمة الاجتماعية المدرسية هى عمليات مهنية مخططة ومقصودة وهادفة.

3- يمارسها أخصائيون اجتماعيون معدون فى المجال المدرسى.

4- تعتبر المدرسة هى المؤسسة التى تنطلق منها الممارسة المهنية.

5- تتعاون هذه المهنة مع المهن الأخرى بالمدرسة على شكل عمل فريقى لتحقيق أهدافها.

6- تهدف إلى رعاية الطالب وتحقيق أهداف المدرسة وهى الممثلة فى الوظائف التربوية والتعليمية للمدرسة.

7- تهدف على النهوض بالمجتمع المدرسى وتنمية المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة، كهدف تنموى.

ثانيا : أهداف الخدمة الاجتماعية المدرسية :

للخدمة الاجتماعية المدرسية هدفان رئيسيان[3] :

1- تنشئة الطالب تنشئة اجتماعية سليمة.

---

(1) نفس المرجع السابق، ص47.
(2) سيد أبو بكر حسانين : مرجع سبق ذكره.
(3) حمدى عبد الحارس البخشونجى : الخدمة الاجتماعية التربوية، المكتب العلمى للكمبيوتر، الإسكندرية، 1999م، ص77.

2- زيادة قدرة الطالب والمدرسة على الإنتاج.

أ - التنشئة الاجتماعية :

ويقصد بالتنشئة الاجتماعية معاونة الطالب على النمو فى ضوء قدراته وإمكانياته واحتياجات المجتمع، كما أنها تعنى أيضاً مساعدته على مواجهة مشكلاته كما ترمى إلى تزويده بالإمكانيات التى تجعله أكثر قدرة على الإسهام فى خدمة مجتمعه المدرسى وفى أى مجتمع يعيش فيه أو ينتمى إليه.

فالتنشئة الاجتماعية إذن عمليات وقائية وإنمائية وعلاجية تعمل على مساعدة الطالب على اكتساب القيم والقدرات والمهارات الاجتماعية التالية[1] :

1- القدرة على التفكير الواقعى : وهى قدرة واعية، لا تقوم على الانفعال بل التفكير الاجتماعى للطالب.

2- الالتزام بالأهداف العامة : عن طريقها يستطيع أن يتكيف ويتفاعل مع المجتمع فتزيد رفاهيته من جهة وينمو المجتمع من ناحية أخرى.

3- احترام العمل : ويقصد به تقدير الطالب لأهمية العمل سواء داخل مدرسته أو خارجها، واحترام العمل سواء كان بدنى أو فكرى وأنه مشرف.

4- القدرة على القيادة والتبعية : بمعنى تنمية قدرات الطلاب من خلال التنشئة الاجتماعية بحيث يستطيعون أن يكونوا قادة فى التى تستدعى

([1]) نفس المرجع السابق،

قيادتهم وتتفق وقدراتهم وأن يكونوا تابعين فى المواقف القيادية.

5- احترام النظم العامة : بمعنى أن نساعد الطلاب على أن يحترموا المجتمعات التى يعيشون فيها وثقافة وقوانين وقيم هذه المجتمعات.

6- القدرة على التعاون : وهى قيمة تعمل على غرسها فى نفوس الطلاب من خلال ممارسة التعاون وتفهم لفوائده الاجتماعية والاقتصادية.

7- تقدير المسئولية وحملها : تعتبر هذه القيمة أساسية فى عملية التنشئة الاجتماعية، إذ أن اجتماعية التنشئة تعتمد على تقدير الفرد والجماعة لمسئولياتهم، والمسئولية الاجتماعية حتمية بدونها يعيش الإنسان منعزلا عن مجتمعه فاقداً لديناميكية حياته.

8- القدرة على الخدمة العامة : بمعنى قدرة المواطن على الإسهام الإيجابى التطوعى فى المواقف التى تحتاج إلى مساعدته وذلك حتى يكون هناك نوع من الجهد الذاتى والتكافل الاجتماعى.

9- اللياقة البدنية : فالتنشئة الاجتماعية تؤكد على أهمية اللياقة البدنية لا باعتبارها مهارات جسمية وتدريبية وإنما باعتبارها قاعدة لحياة اجتماعية ونفسية نشيطة ومتحركة.

10- الإحساس بالسعادة : بمعنى أن التكيف السليم والعلاقات المتبادلة له تحقق راحة نفسية للطالب كما أنها بالتالى تجعله أكثر قدرة على الاحساس بالسعادة[1].

([1]) حمدى عبد الحارس البخشونجي : مرجع سابق، ص77.

ومن المؤكد أن الطالب الذى يكتسب كل تلك الصفات خلال تنشئته الاجتماعية فإنه يصبح أكثر قدرة على المواطنة الصالحة داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

ب- زيادة قدرة المدرسة والطالب على الإنتاج :

الإنتاج بالنسبة للطالب ليس مجرد إنتاج مادى وإنما يعنى قدرة على التحصيل الدراسى، فالطالب الذى يحصل دراسياً أكثر من غيره منتج، كذلك الطالب الذى يستخدم كافة قدراته وإمكانياته فى التحصيل الدراسى أكثر إنتاجاً من غيره، أما الإنتاج بالنسبة للمدرسة، قدرتها على أداء وظيفتها التربوية والتعليمية بشكل متميز، والخدمة الاجتماعية المدرسية باعتبارها جهود تهيئ للطالب جوا اجتماعيا ونفسيا وصحيا إنما تخلق مناخاً صالحا لمزيد من التحصيل الدراسى بل مزيد من الإنتاج أيضاً فالخدمات الفردية والجماعية والمجتمعية التى تهيئ للطلاب سواء أكان هدفها تنمية قدراتهم الجسمية أو العقلية أو النفسية أو لمعاونتهم على مقابلة مشكلاتهم الاجتماعية فإنها جميعا فى النهاية تساعد الطلاب على زيد من التحصيل الدراسى[1].

ثالثا : قدرات الاخصائى الاجتماعى فى الحد من مشكلة التسرب المدرسى من منظور خدمة الفرد :

قد تعترض بعض المشاكل والعقبات طريق بعض الأطفال أو الطلبة للتلاؤم والانسجام الكافى فى الجو المدرسى وتحول بينهم

---

(1) سميرة كامل، أحمد مصطفى خاطر : الخدمة الاجتماعية المدرسية، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية، 1984، ص66.

الاستفادة الكاملة من الفرص الترفيهية والخبرات المدرسية وذلك لأن نوع المساعدة التى تتطلبها هذه الحالات تعقد دوره إلى الحد الذى يتعارض مع تأدية وظيفته الأساسية على الوجه الأكمل وأصبح من الضرورى أن تضاف إلى هيئة العمل بالمدرسة جهود مكملة لجهود المدرس تلك هى جهود الأخصائى الاجتماعى وليست جهود الأخصائى الاجتماعى هى الجهود الوحيدة المتممة لجهود المدرس ويجدر بنا فى هذا المجال أن نشير إلى المشكلات التى تقع فى نطاق وظيفة الأخصائى الاجتماعى فيما يلى :

إن أهم ما يشغل التلاميذ والآباء والمعلمين هى مشكلة عجز الطفل عن السير فى دراسته بطريقة طبيعية وينشأ ذلك عادة نتيجة لمطالبة الطفل بالعمل فى مستوى فوق مقدرته وطاقته وينبغى على الأخصائى الاجتماعى أن يبذل كل جهد للوقوف على ما يدفع الطفل إلى اتخاذ موقف سلبى نحو دراسته معبرا عن ذلك بالخوف من الدراسة ويستلزم ذلك تفهم العوامل الآتية[1] :

أ – العوامل العقلية : وتشمل العوامل العقلية كالتأخر فى الذكاء أو العوامل العقلية خاصة كالقدرة على التفكير أو القدرة اللغوية أو الرياضية.

---

(1) حمدى عبد الحارس البخشونجى، وسيد سلامة إبراهيم : الخدمة الاجتماعية التربوية فى المجال المدرسى، المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1997، ص170.

ب- العوامل الانفعالية : وتشمل الاتجاهات النفسية والعوامل الانفعالية العامة كضعف الثقة بالنفس والخمول أو اتجاهات نفسية وعوامل انفعالية.

جـ- العوامل الجسمية : وتشمل العوامل الجسمية التى تؤدى إلى نقص عام فى الحيوية كالأنيميا والانكلستوما.

د – العوامل البيئية : وتشمل العوامل التى تنشأ من ضغط البيئة المتمثلة فى المدرسة أو الأسرة أو المجتمع الخارجى للطفل[1].

ونعرض فيما يلى لبعض هذه المشكلات[2] :

1- **مشاكل الغياب وعدم الانتظام فى المدرسة :** شكل الغياب المتكرر وعدم المواظبة على الدراسة وهى كغيرها من أنواع السلوك المنحرف تعتبر عرضاً لحاجة الطفل إلى جهود الخدمة الاجتماعية وقد يكون الغياب هو المشكلة المباشرة التى سهل على المدرسة اكتشافها كما يعتبر الغياب المتكرر عرض من أعراض المشاكل التى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصية الطالب وعلاقاته المنزلية والمدرسية كذلك نجد أنها إحدى مسببات للتأخر الدراسى لذلك نجد أن عدم انتظام الطالب فى المدرسة وكثرة غيابه عامل جهود الطالب لقلة تحصيله الدراسى.

2- **نقص التحصيل الدراسى :** تعتبر من أكثر أنواع المشكلات شيوعاً بين الطلاب بغض النظر عن الحالة الاقتصادية والاجتماعية للطالب ولنقص التحصيل الدراسى أسباب ذاتية وآخرى موضوعية.

---

(1) نفس المرجع السابق، ص175.

(2) عدلى سليمان : الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، القاهرة، دار الفكر العربى، 1996، ط1، ص168.

أ – الأسباب الذاتية : مثل نقص الذكاء أو النضج العقلى بوجه عام عن المستوى المناسب للدراسة أو كثرة غياب الطلاب.

ب- الأسباب المتنوعة تنقسم إلى :

- العوامل المدرسية : وتشمل أنواع المضايقات وسوء المعاملة التى يصادفها الطالب من المدرسين والمناهج التعليمية من العوامل المتصلة بالمنزل.

- صعوبة التوافق مع الجو الدرسى : وهذا العامل له مظاهر شتى نذكر منها : فقدان الشعور بالأمن فى بداية التحول عن العلاقات الأسرية إلى علاقات جديدة مع المدرسة والزملاء، الإحساس بتزعزع المركز بين أفراد قد يعونه فى القدرة البدنية، صعوبة التصرف فى المواقف الجديدة التى يمر بها الطالب وبخاصة المستمر، صعوبة التوافق مع السلطة الموجهة والضابطة فى المدرسة.

3- **المشكلات الاقتصادية** : من المؤكد أن العجز الاقتصادى يعوق التلميذ من انتفاعه بالإمكانيات والخدمات التربوية التى توفرها المدرسة وقد يؤدى الفقر إلى انسحاب الطفل من فرص الاشتراك فى أوجه النشاط المختلفة ومن ناحية أخرى قد يؤدى إلى الحرمان إلى الانطواء والسلوك العدوانى.

4- **مشكلات العلاقات الاجتماعية** : يؤدى اضطراب البيئة الخارجية لكل من الأسرة والمدرسة والمجتمع بوجه عام والأسرة تزود الفرد عادة بالاستقرار النفسى وتهيئه لحياته الدراسية والمجتمع الخارجى هو الذى يؤدى إلى اضطراب حياة الأسرة.

5- **مشكلات الاضطراب النفسى :** تتصب أغلب شكاوى الآباء والمعلمين من الأطفال على الكذب والتمرد أو الإهمال والكسل وكلها أمثلة لسلوك الشاذ الغير اجتماعى وهى كلها تتصل ببعض الأمراض النفسية وتعتبر وسائل مختلفة للتخلص من صراع نفسى بين الراغبات الغريزية الصادرة من اللاشعور والالتزامات الأخلاقية التى يميلها الأنا الأعلى على الذات.

6- **مشكلات شغل أوقات الفراغ :** يقصد بوقت الفراغ وقت النشاط الذى يحقق للطالب رغباته وليحسن ميوله ويقابل احتياجاته ولكل اسرة معايرها فى معاملة المراهقين ونظرتها فى شغل وقت الفراغ ومن تنشئ التعقيدات والاضطرابات التى تعترض الطلبة من الخطر لا تؤمن بوقت النشاط الذى يحقق للطالب رغباته ويشبع ميوله ويقابل احتياجاته.

7- **مشكلات دينية وأخلاقية :** من أهم المراحل المدرسية مرحلة المراهقة التى يمر فيها الطالب بعدة أزمات تجعله يلجأ إلى الدين لعله يجد فيه حل المشكلات وقد يجد الحل المناسب.

عمليات خدمة الفرد[1] :

يقوم الأخصائى الاجتماعى بالمدرسة بالعمل على تنمية شخصية الطالب حسب قدراته وإمكانياته ليتمكن من مساعدة نفسه ومواجهة الصعوبات التى تعترض حياته وذلك يتطلب الوقوف على بعض المعلومات بالبيانات المرتبطة بكل حالة وفقاً للآتى :

([1]) عبدالفتاح عثمان: خدمة الفرد فى المجتمع النامى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1982، ص14.

1- البيانات الأولية : وتشمل الحقائق التى يستدل منها على شخصية التلميذ كاسم الوالد وصناعته وعنوانه وجنسيته وكذلك صورة شخصية له.

2- التحصيل الدراسى : ويعبر عن مدى ما يستوجب من المواد الدراسية ومستواه فى كل مادة من هذه المواد لمعرفة حقيقة مركزة فى كل مادة حتى يمكن تلافى أسباب الرسوب فى وقت مبكر.

3- المواظبة : ويقصد بها إحصاء أيام غياب التلميذ خلال العام الدراسى مع تبويبها إلى حقيقة عدد أيام الغياب بعذر وعدد أيام الغياب بدون عذر ومواظبة التلميذ لها أهميتها فى تحصيله.

4- الناحية الصحية : للناحية الصحية أثر فعال فى نمو الطالب وقدرته على التركيز والانتباه والاستيعاب والتحصيل فالعقل السليم فى الجسم السليم لذلك تحرص المدرسة على أن تكون على علم يجعل الطالب كأحد العوامل القوية التى تؤثر على تربيته.

5- الصفات الشخصية : تختلف شخصية كل فرد عن الآخر تبعاً للفروق الفردية ولكى تحكم على شخصية الفرد لابد من تحليل صفاته.

6- النواحى الاجتماعية : للجو الأسرى الذى يعيش فيه الطالب أثر كبير فى سلوكه فالأسرة الطبيعية تعاون فى تكوين الشخصية المتوعكة كذلك نجد أن من المؤثرات القوية على سلوك الطالب كثرة عدد أفراد الأسرة ومعيشته مع بعض الأقارب.

7- الاختبارات : للاختبارات أهمية خاصة كوسيلة علمية لقياس نسبة ذكاء الطالب وقدرته على التحصيل حتى يمكننا معرفة مدى تناسب جهد الطالب مع طاقته.

8- أوجه النشاط الحر : النشاط الحر من أهم الوسائل التى تستخدمها المدرسة لتحقيق رسالتها التربوية حتى أنه يمكن توجيه الطالب عن طريق أوجه النشاط التى يشترك فيها بمحض رغبته والنشاط المدرسى يعتبر مجالاً حيوياً لدراسة صفات الطالب التى تظهر فى طرق ممارسته للنشاط.

9- مشكلات الطالب : يتعرض الطالب لمشكلات قد تفوق نطاق كثيرة ويصعب عليه حلها ويجب على المدرسة اكتشاف المشكلات وأثرها فى نفس الطالب ويكتب فى العادة ملخص بسيط للمشكلة بالبطاقة حتى يمكن تتبعها[1].

ويمكن استعراض أساليب الدراسة التى يتبعها الأخصائى للوقوف على البيانات التى ذكرت سلفاً والتى تشتمل على :

1- مقابلة الطالب فى المشكلة : يعتبر الطالب المصدر الرئيسى للمعلومات ولا يستثنى من هذا إلا صغار السن من أطفال المرحلة الابتدائية.

2- مقابلة المصادر ك وتتم المقابلة بعد استئذان الطالب وبموافقته ومن أهم المصادر الرئيسية دراسة الحالات.

([1]) حمدى عبد الحارث، سيد سلامة إبراهيم : الخدمة الاجتماعية التربوية، المكتب العلمى للتوزيع، الإسكندرية، 1998، ص183.

أ – المدرس : يعتبر المدرس وخصوصاً رائد الفصل مصدراً أساسياً للمعلومات التى تفيد فى دراسة الحالة.

ب- أصدقاء الطالب : كثيرما يستلزم الدراسة مقابلة زملاء الطالب وأصدقائه ممن يؤثرون عليه أو لهم اتصال به وتتم أيضاً هذه المقابلات بموافقة الطالب.

جـ- الأسرة : وقد تحتاج المقابلة فى هذه الحالة لزيارة منزلية تتم بعد عقد الترتيب اللازم مع الطالب لمقابلة الأب والأم أو ولى الأمر وقد تتم هذه فى مكتب الأخصائى الاجتماعى إذا تيسر ذلك.

3- التشخيص : تتطلب مساعدة الطالب على التكيف للمجتمع المدرسى والبيئة المنزلية الوقوف على نوع المشكلة وأسبابها وإمكانيات الطالب نفسه حتى يمكن مساعدته فى صدور إمكانياته. وذلك يستدعى أن يفكر الأخصائى بعد مقابلة الطالب والمصادر الأخرى فى العوامل التى تسبب المشكلة.

4- العلاج : إذا وجد الأخصائى من دراسته للحالة إنها تستلزم علاجاً نفسياً ضمن واجبه أن يبادر بتحويلها إلى العيادة النفسية حتى لا تضيع فرصة العلاج وإذا وجد أن ظروف الطالب الاجتماعية تؤثر على تحصيله الدراسى وأن حالته تستدعى علاجاً أعمق ووقتاً أطول فيمكن تحويل الحالة إلى مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية حيث تكون الإمكانيات متوفرة وتكون معهم الأخصائى فى مثل هذه الحالات تهيئة الطالب وأسرته لتقبل مساعدات المكتب ومساعدة الطالب على تكوين علاقة مهنية مع الأخصائى بالمكتب وأن يقوم

الأخصـائى بالمدرسـة بتقـديم الطالـب للأخصـائى بالمكتـب عنـد زيارته[1].

◆ **دور الأخصائى فى الحد من مشكلة التسرب من التعليم.**

إن وظيفـة الأخصـائى تمتـد إلى مسـاعدة الطفـل المشـكل فـى الاستفادة من الخبرة المدرسية وذلك بالعمل على تخليصه مـن جميـع أنـواع الأشكال التى تعوق نمو شخصيته فى الاتجاه السليم.

الاتصال بالوالدين والأسرة :

من المسلم به أن أثر الوالدين من أقوى الآثار فى تكوين شخصية الطفل حتى قيل أنه ليس هناك طف مشـكل أباء مشـكلون ولـذا فنحن نبحث عن أشكال ما يعوقه عن النمو الصحيح أو وصف الموقف المحيط بـه بدقـة وكيفيـة تفاعلـه مـع بيئتـه المنزليـة فيحتـاج الأخصـائى إذن علـى زيـارة أسـرة الطفـل والتعـرف علـى والديـه فـى معظـم الحـالات ويجـب ألا نتعجـل الزيـارة المنزليـة إذا أنهـا قـد تعرقـل علاقتنـا بالطالـب خصوصـاً إن كانـت علاقتـه مـع والديـه علاقـات سيئة إذا يخشـى فـى هـذه الحالـة أن تنحاز إليهم وقد يحول شعوره نحوهم إلينا فيصبح الموقف أكثر تعقيـداً ونعجز عن مساعدة الطفل المساعدة المنتجة ويهم الأخصـائى الاجتمـاعـى يعرف فكرة الوالدين عن اشـكال طفلهما وعـن موقفـه فـى بيئتـه كمـا يساعدهما فى فهم مشكلاته المدرسية ومسئولية المدرسة نحوه وكيـف يستطيع الآباء المساهمة فـى هـذه المسئولية وغالبـاً مـا تـكون مشـكلات

---

(1) سيد أبو بكر حسانين : الخدمة الاجتماعية فى المجال المدرسى، مرجع سبق ذكره، ص83.

الطفل أعراضاً لمشكلات عميقة يحتاج لدراستها إلى خبرة الوالدين عن ابنهما فى نواحى كثيرة معينة فى مراحل حياته المختلفة[1].

التعاون مع المجتمع الخارجى :

وقد تقتصر جهود الأخصائى عن خدمة بعض الحالات بمفرده وذلك لوقوع نوع العلاج خارج دائرة اختصاصه فقد تحتاج إلى عون مالى أكثر مما يستطيع الحصول عليه من المدرسة والأخصائى مدرب على العمل مع الأطفال المضطربين وجدانياً فإذا اكتشف أثناء مقابلاته العلاجية مع الطفل أن مشكلاته تتطلب خدمة طبية نفسية فيجب أن يسرع إلى إعداد الترتيبات اللازمة لتحويل الطفل إلى مكتب الخدمة المدرسية ويجب أن يكون الأخصائى ملماً بجميع موارد البيئة الخارجية التى تعينه فى الحصول على علاج كامل لشتى الحالات كما يجب أن يكون بينه وبين هذه الموارد من التعاون الوثيق ما يجعل الاستفادة منها سهلة ميسرة[2].

تعاون الأخصائى الاجتماعى مع المشتغلين بالمدرسة :

- تعاون الأخصائى الاجتماعى مع ناظر المدرسة : لا يمكن للأخصائى الاجتماعى أن يتمتع بمكانة محترمة ثابتة دون أن يعترف ناظر المدرسة بقيمة جهوده ودون أن يعاونه المعاونة التامة التى تسهل عليه مشاق عمله وإلى جانب إيمان الناظر بضرورة عمل الاخصائى يجب أن يكون ملماً

([1]) محمد نجيب توفيق: الخدمة الاجتماعية المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1981، ص290.

([2]) محمد بهجت جاد الله كشك، أميرة منصور يوسف : الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية فى مجال التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2، 1998، ص73.

بحقيقة الدور الذى يؤديه وحدود هذا الدور وذلك لكى لا يستند إليه من الأعمال الخارجية ما يتعارض مع ذلك أو يقلل من قدرته على القيام بدوره الرئيسى واشتراك الناظر فى دراسة مشكلات الطلبة تجعله أكثر حساسية لهذه المشكلات وتدفعه إلى تعضيد الأخصائى فى عمله.

- تعاون الأخصائى الاجتماعى مع المدرس : وظيفة المدرس هى أكثر الوظائف المدرسية ارتباطاً بعمل الأخصائى إذا أن هذا مهمته هى تمكين جهود المدرس من الإفادة إلى أقصى حد ممكن كما أنه على عاتق الاثنين تقع المسئولية مباشرة فى إعداد المواطن الصالح ويتنافس الأخصائى والمدرس فى حالات ومتبادلان وجهات النظر.

وقد يستفيد المدرس من هذا النقاش ويعاون المدرس الأخصائى بملاحظة الطفل فى حجرة الدراسة كما قد يشترك معه فى رسم الخطط العلاجية وفى وجود التفاهم يحول المدرس إلى الأخصائى الحالات التى تحتاج إلى عنايته ويشفعها برأيه.

- تعاون الأخصائى الاجتماعى مع بقية المشتغلين بالمدرسة : لا يقتصر حق تحويل الحالات إلى الأخصائى على الناظر والمدرس وحدها فلكل من يعمل فى المدرسة الحق فى هذا التحويل إذا كان لديه الفهم الكافى لطبيعة عمل الأخصائى الاجتماعى ووجد من ظروف بعض الحالات أنها فى حاجة إلى مجهوداته[1].

([1]) أبو الفتوح رضوان وآخرون : المدرس فى المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1985، ص65.

• كما أن التلميذ أحياناً لا يستفيد من الدعم الخارجى نتيجة لنقص المهارات الأسرية فى التعامل معهم، ولقلة الدعم الاجتماعى وعدم التتبع المستمر من قبل الأخصائى الاجتماعى، مع العلم بأن هذه المراحل لا يمكن فصلها أو تحديد بداية ونهاية كل منها تحديداً دقيقاً حيث إنها متداخلة مع بعضها البعض وما جاء تقسيمها إلا توضيحاً لدراستها فقط، ولا يقل دور الأخصائى الاجتماعى فى أى مرحلة منها عن الأخرى مع العلم بأن كل طفل بالمدرسة يمر بهذه المراحل، إلا أن هناك تفاوت واضح بين هؤلاء الأطفال فى التأثر بكل مرحلة وذلك وفقاً لعوامل وأسباب الحرمان الأسرى والتى أدت لتسربهم من التعليم وإلى طبيعة شخصيته والمشكلات التى يعانى منها وكذلك أساليب المعاملة التى يتلقاها الطفل داخل المدرسة والخدمات المقدمة لإشباع احتياجاته ومواجهة مشكلاته التى تعددت داخل هذه المدرسة[1].

كما أن نظرية الدور الاجتماعى تعتبر واحدة من أهم النظريات المستخدمة فى الخدمة الاجتماعية بصفة عامة وخدمة الفرد بصفة خاصة، وخدمة الفرد تهتم بنظرية الدور لأنها توضح تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية والعلاقة المتبادلة بينهما. حيث أن الكثير من مشكلات الفرد تنبع من عدم قدرته على أداء أدواره الاجتماعية بنجاح. فإن طبيعة الحياة المعقدة وكثرة احتياجات الإنسان تجعله يلعب أكثر

---

(1) Festingr- Tardy: Going home and returning to fosster care, New York, USA, Vol. 18 (4-5) 1996, P. 383.

من دور فى المجتمع الأمر الذى يتطلب فيه أن يسلك بطريقة معينة تناسب كل دور وتتلائم مع توقعات المشاركين له فى هذه الأدوار.

ونظرية الدور الاجتماعى بمفردها غير قادرة على تفسير كثير من الظواهر الاجتماعية وبناءاً على ذلك فإن المجتمع من وجهة نظر نظرية الدور يمكن النظر إليه كمجموعة معقدة من العلاقات الاجتماعية المترابطة وكذلك بين الأطفال المتسربين من التعليم والمجتمع المنتمين إليه وهذه العلاقات تنبع من احتلال أفراد المجتمع والأخصائيين الاجتماعيين لمكانات معينة تحتم عليهم أدوار معينة تختلف من اخصائى إلى آخر.

استخدام نظرية الدور فى عمليات خدمة الفرد :

إن المشكلات من وجهة نظر نظرية الدور تظهر بناءاً على ما يعرف بصراع الأدوار فالمشكلة الفردية هى محور اهتمام أخصائى خدمة الفرد وتظهر عندما يفشل الطفل فى أداء أحد الأدوار المنوط له القيام بها وكذلك عدم قدرته على تحقيق التوازن بين الأدوار التى يجب عليه بحكم شغله لمكانات اجتماعية مختلفة وقد يحدث ذلك :

1- فشل الطفل فى أداء الأدوار المفروضة والمتوقعة منه من قبل المجتمع والمشاركين له فى أدواره المختلفة.

2- تعدد الأدوار وكثرتها بما يفوق طاقات الطفل المتسرب دراسياً.

3- عدم قدرة الطفل على إيجاد الطرق الذى ينظم فيه أدواره العديدة فى نسق منظم مترابط وهنا تظهر المشكلة فى شكل خروج الطفل عن الحدود المسموح بها للدور الذى تحدده الثقافة والقيم المجتمعية التى

يعيش فيها الطفل ويظهر عدم التكيف بالنسبة للطفل المتسرب دراسياً وذلك فى عدم قدرته على ملائمة الظروف المحيطة به فى المجتمع والمؤسسات التعليمية التى ينتمى إليها وذلك لوجود قصور مجتمعى يتمثل فى ضعف المساندة الاجتماعية لهؤلاء الأطفال الذين لهم ظروف خاصة تختلف عن غيرهم من الأطفال مما يشتركون معهم فى نفس السن[1].

ومن هنا يمكن أن نحدد العلاقة بين خدمة الفرد ونظرية الدور فى المساندة الاجتماعية للطفل فى الافتراضات الآتية :

1- أن الطفل لا يعيش فى عزلة من مجتمعه أو بيئته الاجتماعية بل هو من نسق اجتماعى كبير وأنه يعيش داخل هذا النسق يقوم بأداء أدوار متعددة فى حياته قد تتجانس أو تتصارع وأن هذا الدور أو هذه الأدوار ثم عليه أداء واجبات معينة ويسلك بطريقة معنية وفقاً لتوقعات الآخرين تحدد الوظيفة الاجتماعية أو المكانة الاجتماعية وعلى ذلك فإن هناك تفاعل متبادل بين الطفل والمشتركين معه فى الأدوار التى يشغلها.

2- أن الطفل فى وقت معين ومكان معين ومرحلة معينة يشغل مكانات اجتماعية معينة وبناءاً عليها يؤدى أدوار اجتماعية معينة فالطفل يحتاج إلى مساندة اجتماعية وذلك لأداء دوره فى المجتمع.

3- إن مشكلة الطفل تتمثل فى عجزه فى أدائه لأحد أدواره وقد يرجع ذلك لعدم قدرة الطفل على أداء واجبات هذا الدور أو اختلاف التوقعات أو كثرة الأدوار المتوقعة منه داخل المدرسة وفى المجتمع الخارجي.

([1]) إحسان ذكى عبد الغفار وآخرون : نظريات خدمة الفرد، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1984، ص100.

4- العلاج يتمثل فى مساعدة الطفل على القيام بدوره على الوجه الأمثل سواء بمساعدته على تحقيق التوازن فى أداء أدواره أو فى تعديل التوقعات أو إيجاد أدوار بديلة[1].

الدراسة الاجتماعية فى إطار نظرية الدور:

تعرف الدراسة الاجتماعية فى إطار نظرية الدور بالنسبة للتلميذ المتسرب دراسياً على أنها الوقوف على طبيعة الحقائق والقوى النابعة من شخصية ذلك التلميذ وذلك بقصد التشخيص الذى يؤدى إلى العلاج النفسى للطفل كما أن عملية الدراسة هى عملية مشتركة لتهدف إلى وضع كل من الطفل والأخصائى الاجتماعى على علاقة إيجابية بحقائق الموقف الإشكالى يهدف إلى تشخيص المشكلة ووضع خطة علاج وبناءاً على ذلك[2].

تتضمن خطوات الدراسة فى إطار نظرية الدور للطفل فيما يأتى:

1- دراسة متطلبات دور الطفل وفقاً للمكانة التى يشغلها : أى دراسة الأدوار المختلفة ومتطلباتها ومكانة الطفل وما تحويه من علاقات تبادلية خاصة بدوره فى أسرته ومدرسته وغيره من الجماعات التى يتصل بها كالأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة فقد يكون الطفل غير قادر على القيام بمتطلبات دوره ويحتاج للمساندة الاجتماعية.

([1]) سعيد عبد العال حامد : القاعدة النظرية فى خدمة الفرد، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1986، ص93.

([2]) شريف صقر وآخرون : نحو بناء النظرية فى خدمة الفرد، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1986، ص112.

2- دراسة توقعات أدوار الطفل : وذلك من حيث علاقته بحقوق وواجبات الدور ويمكن النظر إلى تلك التوقعات من الجانب الموضوعى والجانب الذاتي وتعنى بالجانب الموضوعى أى تحديد توقعات أدوار الطفل من حيث ثقافة المجتمع ومعاييره تجاه الطفل المتسرب دراسياً أما الجانب الذاتى فتغيير وجهة نظر ذلك الطفل وتعريفه وفهمه لمتطلبات دوره وذلك للمقارنة بين تعريف الطفل وتعريف المجتمع له وينبغى دراسة التوقعات من جانبين هما :

أ – التوقعات المرتبطة بعدة مراكز يشغلها طفل واحد وتتطلب منه أداء أدوار مختلفة وتعارض هذه التوقعات.

ب- التوقعات المرتبطة بمركز واحد ودور واحد إلا أن الطفل يواجه بتوقعات متعارضة فى أدائه لهذا الدور وفى هذه المرحلة يقوم الأخصائى الاجتماعى مع الطفل بوضع التصور العام لما هو متوقع منه فى أدائه لهذه الأدوار فمثلاً تحديد ما يجب أن يكون عليه دوره... وهكذا[1].

3- دراسة القيم والمشاعر المتعلقة بالدور (بالنسبة للطفل المتسرب دراسياً) لا يتضمن الدور سلوكاً ظاهراً فحسب بل يتضمن أيضاً أحكاماً قيام ومشاعر وعواطف فردية وانفعالات شخصية تعبر عن إحساس الأطفال وإحكامهم بالنسبة لأدوارهم وأدوار الآخرين فهناك ما هو مقبول أو مرفوض والحسن والسيئ وغيرها[2].

---

(1) عبدالعزيز فهمى النوحى: نظريات فى خدمة الفرد، الجزء الثانى، دار الثقافة، القاهرة، 19873، ص127.

(2) عبدالمنعم يوسف السنهورى: العمل مع الحالات الفردية، نظريات وتطبيقات، مذكرات غير منشورة، كفر الشيخ، 1997، ص93.

4- تحديد الواقع الفعلى للطفل فى أدائه لهذه الأدوار : فى هذه المرحلة ليقوم الأخصائى الاجتماعى بإعطاء صورة واقعية فعلية لما يؤديه الطفل فى أداء الأدوار التى يجب عليه القيام بها فى المدرسة والمجتمع.

5- معرفة الأوضاع الاجتماعية التى يشغلها الطفل والأدوار الاجتماعية المرتبطة بها وفى هذا تتطلب الدراسة معرفة الأدوار المختلفة التى يقوم بها الطفل فى حياته الاجتماعية ووضعه الاجتماعى كطفل ومدى قدرته على تحقيق التوازن والتوافق بين هذه الأوضاع الاجتماعية المختلفة[1].

6- تحديد أثر عمليات التفاعل فى تأدية الطفل لدوره : تهتم الدراسة فى هذا الجانب بعمليات التفاعل لدى الطفل لأنه يمكن القول أن المشاكل التى قد تنشأ خلال أداء الأدوار هى إلى حد كبير مشكلات تفاعل لذلك من الضرورى أخذ الأشخاص الآخرين فى بيئة الطفل فى الاعتبار عند القيام بعملية الدراسة.

وهنا فى إطار الدراسة فإن معرفة العوامل المؤدية للمشكلة بالنسبة للأطفال المتسربين من التعليم من وجهة نظر نظرية الدور تتضمن التطرق إلى فهم مدى قدرة الطفل على أداء واجبات دوره ومدى وضوح توقعات هذا الدور ومدى القدرة على أداء دوره ومدى القدرة على إحداث التوازن والملائمة بين أوضاعه الاجتماعية وتتطلب أيضاً معرفة مدى التفاعل المتزن فى إطار من الفهم لثقافة المجتمع ومعاييره من وجهة نظر الطفل ويسعى الأخصائى الاجتماعى إلى العمل على تفهم موقف الطفل

([1]) عبدالفتاح عثمان: خدمة الفرد فى المجتمع المعاصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1974، ص100.

والمشـكلات التـى تعـترض علاقاتـه بـالآخرين وبصـفة عامـة فـى مرحلـة الدراسة ليقوم الأخصائى الاجتماعى بتفهم موقف الطفل ومشكلاته عن طريق دراسة الأدوار المختلفة والأنساق التى تقع فيها هذه الأدوار والمجتمع الـذى يعيش فيـه والقيم السـائدة ومـن الضـرورى فـى مرحلـة الدراسـة أن يقـوم الأخصـائى الاجتمـاعى بتوضـيح نقطـة هامـة للطفـل المتسـرب مـن التعليم ألا وهـى أنه سوف يلعب دوراً فى المجتمع وان يوضح له أهمية هـذا الدور وما سيقوم به الأخصائى الاجتماعى فى عملية المساعدة.

التشخيص الاجتماعى فى إطار نظرية الدور "للتلميذ المتسرب من التعليم"

يحاول الأخصائى الاجتماعى فى خدمة الفرد أن يضع استنتاجات أو تفسـيرات مـن الحقـائق التـى جمعهـا خـلال فـترة الدراسـة ويضـع هـذه التفصـيلات بشـكل مـنظم حتـى يمكـن التوصـل إلى تشـخيص نفسـى اجتمـاعى فـى محاولـة تفسـير الأدوار المختلفـة التـى يلعبهـا مـع الأطفـال المتسـربين مـن التعلـيم داخـل المؤسسـات التعليميـة والتشـخيص إذاً هـو العملية المهنية التى عن طريقها نستطيع أن نحدد العوامل الذاتيـة والبيئيـة التى تفاعلت فى الموقف الذى يعانى منه الطفل المتسرب من التعليم وذلك بغرض وضع خطـة العـلاج المناسـبة لمواجهـة هـذه العوامـل وتنميـة شخصية الطفل[1].

ولكـى يصـل الأخصـائى الاجتمـاعى إلى صـياغة التشـخيص الاجتماعى المطلوب فإن الأمر يتطلب الآتى :

([1]) عبد الفتاح عثمان: المدارس المعاصرة فى خدمة الفرد، ط1، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 1978، ص71.

1- ضـرورة تفهـم القـيم والعـادات والتقاليـد السـائدة فـى الجماعـات المرجعية والجماعـات المختلفة التى ينتمـى إليها الطفـل باعتبارهـا الجـزء الهام والرئيسى لمكونات دور الطفل لـذا فإنها هامـة بالنسبة للتشـخيص حيث أنها أحد المحددات الرئيسية للعلاقات الاجتماعية فى العلاقات الأسرية وغيرها.

2- وضع أولويات فى موقف الطفل وأثناء وضع هـذه الأولويات يراعـى جانبى الاحتياجات والرغبات للطفل مـن جانب والمحددات الثقافيـة مـن جانب آخر.

وفى إطار نظرية الدور فإن عوامل فشل الأطفال المتسربين من التعليم فـى أداء دورهم الاجتماعى ترجع إلى :

1- العوامل الذاتية :

أ – إدراك الدور : قـد لا يـدرك الطفـل شـاغل الـدور متطلبـات هـذا الـدور بالدقة الكافية إما لحداثة الدور بالنسبة له أو أنه لم يتدرب على الدور.

ب- قد يدرك الطفل متطلبات الـدور أمـا أن هـذا الـدور يتطلـب صـفات فى الشخصية قد لا تتوفر لدى الطفل[1].

جـ- ضغط الدور قد يعرض الطفل لفشل فى أداء الـدور نتيجـة لضـغوط الدور.

د – يرتبط أداء الدور بالخصائص الشخصية بالنسبة للأطفال.

---

(1) كمـال الدسوقى : ديناميكيـة الجماعـة فـى الاجتمـاع وعلـم النفس الاجتمـاعى، مكتبـة الأنجلو، القاهرة، 1969م، ص165.

2- عوامل بيئية راجعة للعلاقة بين التلميذ والمحيطين به :

أ – اختلاف إدراك شاغل الدور لدوره والأدوار الأخرى المشتركة معه في الدور قد ينتج من اختلاف الثقافة أو الطبقة الاجتماعية أو مستوى التعليم.

ب- أحياناً لا يتناسب الدور مع الشخصية الشاغلة للدور أو لا يتناسب مع باقي المشاركين في الدور.

جـ- ضغط الدور أو لإعاقة دور أحد أفراد الأسرة فتلقى مسئوليات دوره على الأعضاء الآخرين في الأسرة أو غياب فرد من أفرادها[1].

3- عوامل ترجع للمجتمع نفسه :

أ – التغير السريع في المجتمع لم يحدث معه تغيرات في توصيف الأدوار مما أثر على أداء الأدوار فهذا التغير أدى إلى ظهور أدوار جديدة في المجتمع.

ب- تغير التوقعات نتيجة للتغير في المجتمع وكان للتقدم العلمي أثر في وجود بعض الأدوار الجديدة بدل من أدوار سابقة.

جـ- زيادة الحاجات الإنسانية أدت إلى ضغط الأدوار مع التقدم السريع واستخدام التكنولوجيا الحديثة.

- خطوات التشخيص في إطار نظرية الدور (بالنسبة للطفل المتسرب دراسياً) :

1- تحليل العوامل سواء منها الذاتية الخاصة بالطفل أو البيئة.

---

(1) محمد الجوهري، عبد الله الخريجي : طرق البحث الاجتماعي، ط3، دار الكتاب للتوزيع، القاهرة، 1982م، ص140.

2- تحديد الدور الذى فشل فيه الطفل وأى جانب من هذا الدور.

3- تحديد الصراع بين أدوار الطفل نفسه.

4- تحديد الصراع بين أدوار الطفل وأدوار المحيطين به.

5- تحديد الصراع بين أدوار الطفل والمحددات الثقافية الموجودة فى المجتمع.

6- رسم الخطة العلاجية[1].

الخطوات العلاجية فى إطار نظرية الدور.

1- استخدام العلاقة بين الأخصائى الاجتماعى والطفل كوسيلة علاجية يمكن أن يستفاد بالخبرة الخاصة باتصال الطفل بالمؤسسة التعليمية، حيث أن نسق العلاقة بين الأخصائى والطفل فى إطار المؤسسة التعليمية يمكن استخدامها لتصحيح مفهوم الطفل عن الأدوار وتكاملها على اعتبار بأن الطفل هو لاعب دور (دور العميل) والأخصائى الاجتماعى هو شريك فى هذا الدور فعند بناء تكامل الأدوار على وجه من الثبات والتناسق يستفيد الطفل من هذه الخبرة وفى نفس الوقت فإن هذه العلاقة مثمرة وصادقة فهى مستمرة للأخصائى يحصل منها على البيانات والمعلومات التى يحتاجها لفهم موقف الطفل[2].

2- لتعديل أداء أحد أدوار الطفل فإن الأخصائى الإجتماعى يحاول أن يحسن من إدراك الطفل لأدواره فإذا كانت معرفته ناقصة عن هذه

---

(1) محمد سلامة آدم : المرأة بين البيت والعمل، الإسكندرية، دار المعارف، 1982، ص

(2) لويس كامل مليكه : سيكولوجية الجماعات والقيادة، ط3، مكتبة النهضة، القاهرة، 1970، ص

الأدوار فإنه أما أن يمده بهذه المعرفة أو يساعده على استخدام مصادر معرفة بتعديل إدراكه أو زيادته عن الموقف[1].

3- أحياناً ما يكون فشل أداء الدور راجع إلى عدم قدرة الطفل على أداء الدور لنقص مهارة أداء الدور أو إمكانياته وقدراته لا تتفق ومتطلبات الدور.

4- زيادة درجة السماح فى الدور أو تخفيف درجة التوقعات أحياناً ما تؤدى ضغوط الدور لدى الطفل فى إهمال بعض الأدوار.

5- الإستعانة بأفراد آخرين من خارج الأسرة مثل الجدات والعمات والخالات وغير هؤلاء من لديهم الإمكانية للمساهمة فى تخفيف ضغوط الدور.

6- الاستفادة من إمكانيات المجتمع مثل المؤسسات الاجتماعية التى تساهم فى رعاية الطفل[2].

رابعا: قدرات الاخصائى الاجتماعى فى الحد من مشكلة التسرب المدرسى من منظور خدمة الجماعة:

إن الوظيفة الأساسية فى المدرسة هى التربية بمعناها الشامل أى التنشئة الاجتماعية للطفل وتحقيق نموه الاجتماعى بإكسابه الخبرات والمهارات المختلفة التى تساعد على التكيف الناجح لمواقف الحياة. ونلاحظ أن تلاميذ الفصل الواحد يختلفون فيما بينهم اختلافاً كبيراً

---

(1) كمال سعيد صالح : تأثير التنشئة الاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1971، ص

(2) عادل موسى جوهر : العلاقة بين ممارسة نظرية الدور فى خدمة الفرد وأثر ذلك على الأداء الاجتماعى لمتعاطى الحشيش، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1987، ص51.

من حيث الاستعدادات والقدرات والميول ولا يمكن أن تسمح إمكانيات الفصل بمراعاة هذه الفروق ويقوم الأخصائى بتكوين أنواع متعددة من الجماعات تسمح لكل فرد أن يعبر عن مهاراته وقدراته ويشبع حاجاته المختلفة من خلال النشاط الحر التلقائى الذى يختاره بنفسه وبعض هذه الاجتماعات تهتم بالبرامج الثقافية أو البرامج الرياضية.

الجماعة المدرسية هى عدد من الطلاب لهم ميول مشتركة وهوايات واحدة ويشتركون معاً فى نشاط معين يهدف إلى إشباع هذه الميول وليس الغرض من الجماعات المدرسية إتاحة الفرص للتلاميذ لمزاولة النشاط الذى يميلون إليه فحسب فمن الممكن أن يتم ذلك فيما بينهم خارج المدرسة.

مميزات الجماعة المدرسية وخصائصها[1] :

1- وضوح الهدف : الجماعة المدرسية لها أهداف واضحة تماماً بالنسبة لجميع أعضائها.

2- التجانس : التجانس بين أعضاء الجماعة أساسية الميل المشترك إلى هواية معينة وهذا الميل قائم على أسس سيكولوجية.

3- الإيجابية فى النشاط : دور الأخصائى فى الجماعة دور إيجابى إذ يقوم الأعضاء بوضع البرامج وخطة التنفيذ.

4- الحرية : الحرية فى انضمام الطالب إلى جماعة معينة شرط واجب لابد من توفره فى الجماعة.

---

(1) محمد نجيب توفيق : مرجع سبق ذكره، ص179.

5- التلقائية : هى تتوفر فى نشاط الجماعة المدرسية لأن الأعضاء فى الجماعة يعملون ما يميلون إليه وما يشبع رغباتهم.

6- الترويج : التجانس على أساس الميل الطبيعى ووضوح الهدف وإدراكه والحرية والتلقائية والإيجابية كلها عوامل تبعث فى نفوس أعضاء الجماعة الشعور بالسعادة والارتياح.

كيفية تكوين الجماعات المدرسية وإدارتها[1] :

1- يقوم هؤلاء الطلاب أنفسهم بنشر الفكرة بين طلاب المدرسة كى ينضم إليها كل راغب فيها.

2- يقوم هؤلاء الطلاب بدعوة الراغبين من الطلاب لاجتماع عام يقام لهم لمناقشة الهدف ذو الفكرة.

3- يناقش الاعضاء الفكرة أو الهدف من خلال هذا الاجتماع الأول ويراعى أن يتخلل الاجتماع برامج ترويحية.

4- أن يقوم بالإشراف من حيث رئاسته أو إقامة السر الأعضاء الذين قاموا بدعوة زملائهم إلى الاجتماع ويراعى قبل نهاية الاجتماع أن تكون قد حددت لكل عضو من أعضاء الجماعة.

5- يحضر الأخصائى الاجتماعى مع الأعضاء الذين قاموا بدعوة زملائهم بعد الاجتماع الأول.

6- خلال الاجتماع الثانى والثالث لجماعة النشاط يمكن أن يتم تنظيم الجماعة من حيث أسمها وتنظيم لوائحها إلا أنه يجب مراعاة ألا تتعجل

([1]) وليد أحمد عمارة : النزعات الغريزية والعلاج الجماعى، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة المنصورة، 2001، ص356.

الجماعة فى اختيار رئيسها حتى تتضح مهارات كل طالب فى الجماعة.

7- يقف الأخصائى بجانب الأعضاء الذين يحملون مسئوليات فى الجماعة وينبع تنفيذهم لهذه المسئوليات ليساعدهم على اكتساب الخبرات التى تقابل هذه المسئوليات.

8- أن يحفز الجماعة على الابتكار والتجديد فى خططها وبرامجها حتما يثير فيها الحيوية الرائعة.

وتمارس طريقة خدمة الجماعة فى المدارس فى إطار المفاهيم التالية[1] :

1- إنها طريقة عمل تتعامل مع مختلف الجماعات من خلال المدرسة سواء كانت جماعات نشاط أو جماعات فصول وتستخدم الطريقة الجماعة كوسيلة لتحقيق رغبات واحتياجات ومصالح أعضائها.

2- تعتمد الطريقة فى التأثير على المدارس من خلال العملية الديناميكية التى تدور فى داخل الجماعات ويعتبر التفاعل الجماعى الموجه أساس ممارسة هذه الطريقة.

3- وكى تحقق الديناميكية تأثيراً اجتماعياً فى أعضاء الجماعات المدرسية تعمل الطريقة على توفير فرص النمو الاجتماعى للجماعات.

4- والخبرات الجماعية المتراكمة التى توفرها الجماعة تشكل مجموعة من الخصائص الاجتماعية التى يكتسبها أعضاء الجماعة تمكنهم من تحقيق متطلبات نموهم الاجتماعى.

---

(1) نفس المرجع السابق، ص76.

5- فإذا ما وصلت الجماعة على مستوى التنظيم الفعال واكتسب أعضائها خبرات جماعية تحقق رغباتهم واحتياجاتهم ومصالحهم الواحدة أو المشتركة فإنها تصبح ككيان أكثر قدرة على التأثير فى المجتمع المدرسى كما يصبح أعضاؤها مؤهلين للقيام بدور مجتمعى.

تتبع طريقة خدمة الجماعة خطوات عمل تتضمن أساسا[1] :

دراسة احتياجات المدرسة من الجماعات فى ضوء وميول الدارسين من جهة وقضايا المجتمع المنعكسة على المدرسة من جهة أخرى ثم وضع الخطط المناسبة لقيام هذه الجماعات والنمو بها ومتابعتها ثم تقويم انجازاتها وتعود أهمية الطريقة إلى دورها فى جعل الجماعات المدرسية تمر بمراحل بعضها قد يكون فى مرحلة التكوين وبعضها الأخر قد يكون فى مرحلة النمو والبعض الثالث تكون قد وصلت إلى مرحلة النضج والتنظيم. وفى نفس الوقت النمو بكل جماعة مدرسية حتى تصل إلى مرحلة متقدمة أكثر تأثيراً على أعضائها من الدارسين.

فالجماعة المدرسية فى مرحلة التكوين تتشكل حين يدرك بعض الطلاب إن لهم رغبات مشتركة أو مصالح متشابهة وإن تربط معاً يكفل تحقيق هذه الرغبات أو المصالح مما يدفعهم إلى التجمع ومن الطبيعى إن معونة الجماعة كل بالآخر لا تزال غير وثيقة وكل منهم ليختبر قدراته فى الجماعة. كما لا يكون الجماعة بعد نظام داخلى ولذلك تظهر محاولات فردية أو شكلية بين أعضاء الجماعة تحاول السيطرة عليها.

---

(1) محمد سلامة غبارى : مرجع سبق ذكره، ص83.

إما الجماعة المدرسية فى مرحلة النمو فهذه تكون قد تكونت واتضحت أهدافها وازداد التفاعل بين أعضائها وانتظمت علاقاتهم فى إطار قواعد اتفقوا عليها كما يتم نشاط الجماعة فى هذه المرحلة بالانتظام وبموافقة أعضائها وتحمل مسئولياته.

أما الجماعة المدرسية المنظمة أو الناضجة فتتميز بأهداف واضحة تماماً لأعضائها كما تتميز بالتماسك ويقل أعضاء الهامشية والسلبية وتكون القيادة فى الجماعة موزعة على أكبر عدد منهم كما أن برامجها تصبح من تصميم ووضع أعضائها أنفسهم.

أنواع جماعات النشاط المدرسية[1] :

هناك أنواع متعددة من النشاط تقوم بها الجماعات المدرسية فقد تقوم الجماعة بنوع واحد من النشاط وقد تمارس أنواعاً مختلفة منها ولما كان النشاط التى يمكن أن تمارسها الجماعات المدرسية وفق التقييم الذى اتفق عليه فى مدارسه.

1- النشاط الثقافى : مثل محضرات- المناظرات- الندوات- حلقات البحث- المؤتمرات- المراسلة- المكتبة- الصحافة- السينما- التليفزيون- الإذاعة.

2- النشاط الاجتماعى : خدمات عامة- خدمة بيئية- النادى- الرحلات- المعسكرات- السهر والأغانى.

(1) أحمد فوزى الصاوى : الخدمة الاجتماعية فى المجال التعليمى الواقع والمستقبل، بحث منشور، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم، الجزء الأول 22-24 إبريل1992، ص83.

3- النشاط الفنى : مثل التمثيل- التصوير- الرسم- الموسيقى- النماذج- الطباعة- الزخرفة- الكهرباء- الراديو- التجليد- البناء- التجارة- أشغال الإبرة.

4- النشاط الاقتصادى : التعاون- الادخار- صندوق الخدمة- بنك الطلبة.

5- النشاط الصحى : الهلال الأحمر- التمريض- الإسعاف.

6- النشاط القومى : التعبئة الفكرية- رسائل الإعلام.

7- النشاط العسكرى : الدفاع المدنى- الإنشاء والتعمير- اللاسلكى- والإشارة.

8- النشاط الرياضى : العاب قوى- كرة السلة- كرة القدم- الكرة الطائرة- كرة اليد- تنس الطاولة- السباحة- القفز- الجرى.

الأخصائى الاجتماعى والجماعة المدرسية[1] :

يتولى الأخصائى الاجتماعى زيادة بعض النشاط المدرسى ذات الصبغة الاجتماعية ويساعد تخصصه وما تلقاه من علوم ومعارف مهنية وتدريب على اكتساب مهارات معينة فى التعامل مع الجماعات مما قد يجعله مختلفاً عن غيره من أعضاء التنظيم المدرسى من المدرسين يتضح ذلك فى الآتى :

---

(1) أحمد كمال وعدلى سليمان : المدرسة والمجتمع، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1972م، ص24.

1- مهارته فى تحليل المواقف المختلفة داخل الجماعة وذلك للوقوف على مدى تطورها ومستواها وقيادتها فى ضوء مواقفها.

2- يشترك مع الجماعة فى تحديد أهدافها وتخطيط برامجها ومساعدة القادة البارزين فيها لتصدر نشاطها وتنظيمه ويعاون باقى الأعضاء على أداء مسئولياتهم.

3- التطور مع البرامج وبحيث تتفق مع مستوى نمو الجماعة والتطور بها بما يحقق رغبات أعضائها وبما يجعل البرنامج وسيلة لمقابلة حاجات الجماعة المتغيرة.

4- استغلال إمكانيات المدرسة والبيئة وذلك بمساعدة الجماعة على التعرف على الموارد.

خامسا: قدرات الاخصائى الاجتماعى للحد من مشكلة التسرب المدرسى من منظور تنظيم المجتمع :

ولكى تحقق المدرسة وظيفتها الاجتماعية التى أنشئت من أجلها لابد من قيام التنظيمات الآتية[1] :

تنظيمات داخل المدرسة :

1- إدارة المدرسة التعليمية :

تحتاج المدرسة كمنظمة إلى إدارة وبناء وظيفى يتناسب مع مسئولياته ويسعى إلى تحقيق أهدافها ويدير المدرسة ناظر أو مدير، وهو موظف إدارى يشارك رجال الإدارة العامة مسئولياتهم وواجباتهم

(1) هدى برادة، حامد زهران : الخوف المدرسى- دراسة إكلينيكية لأسبابه فى البيئة المصرية، عالم الكتب، القاهرة، 1974، ص3.

وصفوفهم ولابد وأن يكون على مستوى يتناسب مع هذه المسئوليات ويتصف بالديمقراطية مطلقاً على أساليبَ الإدارة المدرسية مشاركاً فى تخطيط البرامج المدرسية ومتابعاً لتنفيذها لها بحيث تشبع هذه البرامج حاجات الطلاب والمجتمع، أيضاً يجب أن يكون قدوة للرواد من المدرسين فى نشاطهم وسلكهم وكفايتهم العلمية كذلك يجب أن تتوفر لديه الالمام بالتطورات الحديثة التربوية.

وأن يعمل على تهيئة جو ومناخ اجتماعى سليم وأن يجعل من المدرسة أسرة متماسكة وأن يسعى إلى مشاركة التلاميذ والآباء فى تنظيمات المدرسة وفى برامجها ومشاركة الآباء والمعلمين فى تقديم خدمات خاصة للتلاميذ لا تستطيع المدرسة بإمكانياتها ومواردها أن تقدمها إليهم ويتطلب ذلك الاهتمام بتشكيل عدة تنظيمات فى المدرسة مثل مجلس القيادة الجماعية ومجلس هيئة التدريس ومجلس الآباء ومجلس النشاط واتحاد الطلاب وغيرها.

وتهدف هذه المنظمات إلى :

1- المعاونة فى وضع سياسة المدرسة فى مجال تخصصها وفى حدود السياسة العامة.

2- وضع مشروع خطة العمل فى مجالات رعاية الطلاب داخل المدرسة وخارجها.

3- دراسة المشكلات الطلابية أولاً بأول وإيجاد الحلول المناسبة لها.

4- تقديم العمل فى المدرسة أو فى ضوء خطة العمل.

وتجتمع هذه المجالس واللجان بصفة دورية. وقد تختار المدرسة عادة الأخصائى الاجتماعى كأمين لها ،وعندئذ يقوم بالاتفاق مع إدارة المدرسة بإعداد جداول أعمال الجلسات وتسجيل محاضرها وتنفيذ قراراتها ومتابعة تنفيذها.

2ـ مجلس الأمناء[1] :

ويتكون هذا المجلس من ممثلين من الآباء والمعلمين ويهدف هذا المجلس إلى :

أ – توثيق العلاقات بين البيت والمدرسة.

ب- التعاون بين المدرسة والبيت على حل ما يصادفها من صعوبات.

ج- إيجاد وعى اجتماعى بين طلاب المدرسة وتحقيق أعلى مستوى ثقافى وتربوى بالمدرسة.

د- معاونة المدرسة على أداء رسالتها كمركز ثقافى واجتماعى.

هـ- رعاية الطلاب صحياً وثقافياً ورياضياً واجتماعياً.

و- التعاون مع المدرسة فى حل المشاكل الاجتماعية فى البيئة المحلية التى تكون المدرسة مهيأة للاشتراك فى حلها بحكم إمكانياتها.

ويتضح من ذلك أن الهدف من هذا التنظيم هو تحقيق العلاقات الصالحة بين البيت وبين المدرسة[2].

([1]) نفس المرجع السابق، ص63.

([2]) نفس المرجع السابق، ص63.

دور الأخصائى الاجتماعى فى العمل مع مجلس الأمناء[1] :

- إعداد مكان الاجتماع وتحديد الموعد المناسب وتصميم دعوة الاجتماع بمساعدة ناظر المدرسة وتشجيع أولياء الأمور على الانضمام إلى الجمعية العمومية للآباء والمعلمين.
- إعداد جدول الأعمال ومساعدة الجمعية العمومية على انتخاب أفضل العناصر حتى يضمن توفير عناصر التجانس مجلس الآباء والمعلمين.
- إعداد مشروع النشاط للمجلس طوال العام ومشروع الميزانية ومساعدة الاعضاء على تفهم الأسباب التى من أجلها تم صياغة هذه البرامج.
- تسجيل الاجتماعات ومتابعة تنفيذ القرارات.
- إعداد التقرير السنوى لنشاط المجلس.
- المساعدة لتشكيل اللجان الفرعية ومساعدة من يتولى بعض المسئوليات للقيام بها.
- يكون الأخصائى الاجتماعى مسئولاً بتنفيذ قرارات المجلس واللجان التى تدعو إلى دعم العلاقات داخل المدرسة أو بالمجتمع الخارجى.
- اللجان : وهذه إما لجان دائمة أو مؤقتة وتعمل هذه اللجان لتحقيق أغراض متعددة تخطيطية أو تنسيقية أو إدارية ويعتمد نجاح هذه اللجان على وضوح أهدافها وجدية المشاركين فيها وقدرة القيادة العاملة فيها.

---

(1) بواب شاكر جمعه : اختبار فاعلية أسلوب الإرشاد الجمعى فى مواجهة مشكلة الخوف المدرسى، بحث منشور فى المؤتمر العلمى الدولى الثانى عشر بكلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، فى الفترة من 13-14 إبريل، 1999، ص184.

• المجالس : وتضم المجالس غالباً ممثلين عن المستفيدين منها ويعتمد نجاحها على الخطط التى تعدها بحيث تكون قابلة للتنفيذ وذات مرونة وقدرتها على متابعة التنفيذ وتقدير مدى تحقيقها لاحتياجات المجتمع المدرسى.

ولطرق تنظيم المجتمع خطوات عمل تتضمن دراسة احتياجات ومشكلات المجتمع وتعود أهمية التخطيط المدرسى إلى التالى[1] :

1- إمكانية تحديد احتياجاته وترتيبها حسب أولويتها حتى يمكن وضع خطة للعمل مع المجتمع المدرسى لمقابلة احتياجاته.

2- كى يمكن تقييم برامج الخطة تمهيداً لتوجيهها وتدعيمها.

3- كى يمكن تحديد مشكلات المجتمع المدرسى الجديد ثم بتجريب الحلول المختلفة لتلك المشاكل واختيار المناسب منها.

4- حتى يمكن التأكد من أن هناك توازناً فى خدمات المجتمع المدرسى.

5- حتى يمكن ربط المجتمع المدرسى بالعمل التنموى فى البيئة ذو المجتمع المحلى.

سادسا: قدرات الاخصائى الاجتماعى للحد من مشكلة التسرب المدرسى من المنظور العام للخدمة الاجتماعية

- الارتكاز أولاً وأخيراً على نشر الوعى التعليمى بين الأهالى وخاصة فى البيئات الريفية وأن يشارك فى هذه التوعية بنوع خاص من المسئولين

([1]) عدلى سليمان، إسماعيل رياض : الخدمة الاجتماعية المدرسية، مكتبة القاهرة، 1960، ص58.

عن التعليم الابتدائى، مع الاستعانة بالتنظيمات الشعبية ورجال الدين ومجالس الآباء.

- العمل على رفع مستوى القرية حيث رأت اللجنة أن ذلك من شأنه أن يزيد من دخول أهلها، من ثم لا تضطر الأسر على تشغيل أبنائها فى سن الإلزام.

- تكييف مواعيد العمل فى المدرسة الابتدائية وفقاً للظروف الاقتصادية للبيئة التى توجد فيها المدرسة.

- ربط التعليم بالبيئة قدر المستطاع، ومراعاة ظروف القرية الاقتصادية، بحيث يكون ضمن برامج الدراسة فى المدرسة الابتدائية تدريب مهنى يحقق ربط التلميذ بها، وإقناع ولى الأمر بإمكان الإفادة من عمل ابنه وتدريبه على مهنة تنفعه.

- ضرورة العودة إلى نظام التغذية فى المدارس الابتدائية، ويمكن الاستعانة بالجهود المحلية والذاتية فى هذه العملية، إلى جانب ما تسهم به الوزارة فى هذا الصدد.

- تخصيص بعض الفصول للبنات فى المدارس الابتدائية، ويمكن الاستعانة بالجهود المحلية والذاتية فى هذه العملية إلى جانب ما تسهم به الوزارة فى هذا الصدد.

- أن تتوسع الوزارة فى إنشاء المدارس ذات الفصل الواحد الذى يضم عدد من الصفوف الدراسية.

- العمل على تغطية أى نقص فى عدد المعلمين فى المدارس الابتدائية.

- العمل على ربط المعلم بالقرية كأن يكون أصلاً من أبنائها كلما أمكن، أو يهيأ له المسكن المناسب ليكون ذلك من دواعي استقراره.
- ضرورة تشديد العقوبة المنصوص عليها في المادة 45 من قانون الإلزام، بالنسبة لوالد الطفل أو ولي أمره، الذي يتخلف أو لا يهتم بغيابه[1].
- ينبغي متابعة الإدارة المدرسية لإخطار أولياء الأمور عند غياب أبنائهم.
- اشتراك أجهزة الإعلام في توعية الأهالي وتعديل تشريع الزواج المبكر ورفع سن الزواج مع وصول التوعية إلى الريف.
- إجراء تعديلات على المناهج والكتب تساعد على الإقلال من التسرب بحيث تكون هذه المناهج وظيفية بالنسبة للتلاميذ، ومتوافقة مع اهتماماتهم وحاجاتهم البيئية.
- تطور أساليب التدريس لجذب وتشويق التلاميذ إلى الدراسة.
- الأخذ بنظام التعليم المجاني والإعفاء من الرسوم على جميع مراحل التعليم وأنواع التعليم.
- تقديم خدمات اجتماعية وثقافية واقتصادية للأبناء وأولياء الأمور منها مثلاً تقديم معونات مالية للمحتاجين وخدمات صحية للمرضى وتقديم الغذاء والملابس بالمدارس الابتدائية.
- توفير مدارس ومعاهد خاصة بمختلف المستويات وبمختلف الأماكن بالدولة.

---

(1) خيري خليل الجميلي : الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة والطفولة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1993، ص55.

- ربط المنهج بالبيئة وتطوير مناهج دور المعلمين بحيث تساعد مدرسى المرحلة الأولى من التعليم الأساسى على أداء مهمتهم.
- اختيار طلاب دور المعلمين ووضع حوافز للمجتهدين منهم وتوفير المراجع والكتب التربوية والعملية حتى يتيسر للمدرس سبل النمو المهنى.
- تقديم وجبات غذائية لتلاميذ المدرسة الابتدائية مما يشجع التلاميذ على الاستمرار فى الدراسة.
- التوفيق بين أوقات المدرسة ومواسم الأعمال الزراعية حين يكثر الطلب على الايدى العاملة وذلك عن طريق تنظيم الاجازات الموسمية والسنوية مع الظروف المحلية.
- أن تتعاون الأجهزة التعليمية مع الإدارة المحلية فى تنفيذ القانون وبالأخص المادة 45 منه.
- ضرورة العودة على نظام اليوم الكامل حتى تتخذ الدراسة طابعاً أكثر جدية.
- تنظيم أوجه النشاط المدرسى خارج الفصل مما يجعل الدراسة أكثر تشويقاً واجتذاباً للأطفال.
- تسير ظروف المعيشة الضرورى للمعلمين مما يساعد على استقرارهم واهتمامهم بعملهم[1].

كما تحتل مناهج التعليم الابتدائى - فى الوقت الحاضر- موقعاً هاماً فى العملية التعليمية الخاصة بالتعليم الابتدائى، لأن الحكم

([1]) سعيد محمد نصر : التطرف والاعتدال فى القرار فى ضوء السمات الشخصية، دارسة مقارنة للقيادات من الجنسين، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، 1979، ص56.

على جودة هذه العملية يعتمد- على معرفة مدى تفاعل تلك المناهج مع ميول التلاميذ وحاجاتهم من جهة ومع مشكلات المجتمع وحاجاته من جهة أخرى.

ففى العصور القديمة والعصور الوسطى كانت مناهج التعليم الابتدائى تركز على الناحية المعرفية فقط من نمو التلميذ وتهمل توجيه سلوكه ولا تهتم بالأنشطة المدرسية. ومن ثم كانت مناهج التعليم الإبتدائى وقتئذ مرادفة للمواد الدراسية التى يدرسها الأطفال داخل الفصل استعداداً لامتحان آخر العام. لذلك أنعزلت مناهج التعليم الإبتدائى عن المجتمع.

غير أن تطور البحوث النفسية والتربوية الحديثة- بعد الحرب العالمية الأولى- أدى إلى توجيه أنظار المربين إلى ضرورة تطوير مناهج التعليم الابتدائى وتغيير الأسس التى تقوم عليها. فقد أظهرت هذه البحوث أن هدف الطفل كفرد ، وأهمية الفروق الفردية فى القدرات، كما أوضحت هذه البحوث أن هدف التعليم الابتدائى لابد وأن يدور حول نمو شخصية الطفل فى جميع نواحيها (العقلية والعاطفية والجسمية) ونفعه ونفع المجتمع الذى يعيش فيه.

وعلى أساس ذلك فإن مناهج التعليم الابتدائى لابد وأن تشجع نشاط الطفل وتهيئ له ممارسة الخبرات المربية بما يؤدى إلى تغيير أو تعديل سلوكه ومهاراته ومعارفه وقيمه وعاداته واتجاهاته. كما لابد وأن تشجيع نمو الطفل فى جميع نواحى شخصيته ، وتهيئ له البيئة

الصالحة التى توجه فيها ميوله وقدراته وجهة اجتماعية مرغوبة، فضلاً عن إعطائه حرية التعبير عن الذات.

وهكذا توصل رجال التربية الحديثة على أن هناك أسساً يجب مراعاتها عند إعداد مناهج التعليم الابتدائى. فما هذه الأسس؟ تتمثل هذه الأسس فيما يلى :

1- العناية الشاملة بجميع نواحى التلميذ.
2- الاهتمام بتوجيه سلوك التلاميذ طبقاً للأهداف التربوية المنشودة.
3- تهيئة الفرص أمام التلاميذ لاكتساب الخبرات المناسبة عن طريق تفاعلهم مع البيئة التى يعيشون فيها.
4- توثيق الصلة بين المدرسة والبيئة والحياة[1].

إذا ما سبق هو ما ينبغى مراعاته من أسس عند إعداد مناهج التعليم الابتدائى طبقاً لآراء رجال التربية الحديثة، فما الوضع الراهن فى بناء مناهج التعليم الابتدائى فى عالمنا المعاصر؟

يمكن تمييز اتجاهين واضحين فى بناء مناهج التعليم الابتدائى، وهما : **الاتجاه الاول** : توفر الخبرات التعليمية التى تقابل حاجات الأطفال فى مجتمع ما ويبرز هذا الاتجاه فى معظم الدول التى يعتبر التعليم الابتدائى بها جزءاً من مرحلة التعليم الإجبارى.

الاتجاه الثانى : تعليم الأطفال بعض المهارات والمعارف التى تمكنهم من الاستمرار فى التعليم بجهودهم الذاتية بعد تركهم

([1]) زكريا الشربينى: المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربى، القاهرة، ط1، 1994، ص12.

للمدرسة الابتدائية، ويبرز هذا الاتجاه فى الدول التى يشمل التعليم الابتدائى فيها كل مرحلة الإجبارية[1].

ويحق لنا بعد ذلك أن نسأل: ما الوضع الراهن لمناهج التعليم الابتدائى فى مصر؟

عمدت مصر- منذ تطبيق التعليم الأساسى- إلى إعداد مناهج دراسية جديدة فى التعليم الابتدائى، تتضمن القدر الضرورى من القيم والمعارف، وتربط بين النواحى النظرية والعملية، وتتيح الفرصة للتلاميذ لممارسة التدريبات العملية فى مجال الثقافة المهنية والخروج إلى البيئة، مما يشجع التلاميذ على تكوين عادات العمل الصالحة كالإتقان والدقة والتظلم والنظام واحترام العمل.

وإذا نظرنا إلى مناهج التعليم الإبتدائى من خلال خطة الدراسة الخاصة بهذا التعليم نجد أن هذه المناهج تتقسم إلى النوعين التاليين[2] :

النوع الاول : مناهج دراسية تسعى إلى تزويد التلميذ بالثقافة العامة، وتتيح له ممارسة بعض الأنشطة. ويشمل هذا النوع : التربية الدينية- اللغة العربية- الرياضيات- العلوم والصحة- المواد الاجتماعية- التربية الفنية- التربية الرياضية- التربية الموسيقية.

والشيء الذى نود التركيز عليه- فى هذا النوع- هو أن عدد الحصص المخصص لكل منهج من هذه المناهج يختلف عن عدد

---

(1) زيد محمد الرماني : أثر التنشئة الاستهلاكية على سلوك الأطفال، الكويت، مجلة الوعى الإسلامى، العدد 533، يونيو.

(2) راوية دسوقى : التوافق الزواجى، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة الزقازيق، 186، ص131.

الحصص المخصص لمنهج آخر، وأن عدد الحصص المخصص لمنهج دراسى معين قد يتناقض بالتدريج طوال الصفوف الدراسية المخصصة لدراسة هذا المنهج.

النوع الثانى : مناهج دراسية خاصة بالثقافة والتدريبات العملية، تطبق فى الصفين الخامس والسادس فقط من التعليم الأساسى، وتخصص لها أربع حصص فى كل صف من الصفين الخامس والسادس، وتتضمن هذه المناهج أربعة مجالات هى : المجال الزراعى- المجال الصناعى- المجال التجارى- مجال الاقتصاد المنزلى[1].

وتختار كل مدرسة من المدارس الابتدائية مجالين فقط من بين هذه المجالات الأربعة فى ضوء بيئتها وإمكاناتها، ويجوز للمدرسة المشتركة أن تختار مجالاً ثالثاً مع مراعاة أن تدريس البنات الاقتصاد المنزلى بصفة أساسية.

وهنا نسأل : ما المظاهر الإيجابية لمناهج التعليم الإبتدائى فى مصر؟ يمكن حصر هذه المظاهر فيما يلى :

2- تنوع مناهج التعليم الابتدائى بين مناهج تستهدف وتزويد التلميذ بالمعرفة والمعلومات من خلال المواد النظرية وبين مناهج تستهدف اكساب التلميذ المهارات من خلال الممارسة العملية.

---

(1) ربيع عبد الرحيم الخميسى : فاعلية العلاج النفسى الجماعى فى علاج قلق الانفصال والشعور بالوحدة النفسية لدى جماعة من أبناء المؤسسات الإيوائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 2001.

3- وجود ارتباط بين مناهج التعليم الإبتدائى ومتطلبات المجتمع. ولعل ذلك يتحقق عن طريق الثقافة المهنية والتدريبات العملية[1].

وعلى الرغم من أن المظاهر الإيجابية لمناهج التعليم الإبتدائى فى مصر تحاول أن تقترب من الاتجاه الأول لبناء مناهج التعليم الإبتدائى فى عالمنا المعاصر (الذى سبق ذكره). إلا أن هناك عدة مظاهر سلبية لمناهج التعليم فى مصر. فما هذه المظاهر؟ لعل من أهمها ما يلى :

1- إن الاهتمام الأكبر موجه إلى المناهج التى سوف يؤدى فيها التلاميذ الامتحانات آخر العام.

2- أن مناهج التعليم الابتدائى فى معظمها مازالت غير وظيفية وبعيدة عن حياة الطفل وبيئته ولا تسهم فى تنمية المجتمع.

3- أن مناهج التعليم الابتدائى فى كل من الريف والمدن موحدة، دون مراعاة لظروف البيئة المحلية.

4- أن المواد الدراسية فى الصفوف الثلاثة الأخيرة تكاد تكون مكدسة، وخاصة المواد النظرية.

ويعنى مما سبق أن مناهج التعليم الابتدائى فى مصر- بصفة عامة- معظم اهتمامها منصباً على تعليم التلميذ المهارات الأساسية

([1]) رمضان عبد اللطيف : الاغتراب وعلاقته بالعلوم والاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء لدى عينة من المراهقين المكفوفين، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، 1990، ص20.

كالقراءة والكتابة والحساب، أما الثقافة المهنية والتدريبات العملية والأنشطة المدرسية فتنال اهتماماً ضئيلاً[1].

نحن لا ننكر أهمية تعلم المهارات الأساسية، ولكنها ليست كل شيء يجب أن نهتم به، وإلا كأننا نعود مرة أخرى على المناهج التقليدية التى تميزت بها المدرسة الإبتدائية فى العصور القديمة والوسطى، وكأننا أيضاً نقترب من الاتجاه الثانى لبناء مناهج التعليم الإبتدائى فى عالمنا المعاصر (الذى سبق ذكره) كذلك فإن الاهتمام الضئيل الموجه إلى الثقافة المهنية والتدريبات العلمية والأنشطة المدرسية- فضلاً عما يشوبها من سلبيات- لا يتناسب مع الأسس الواجب مراعاتها عند إعداد المناهج.

لذلك يمكننا القول بأن مناهج التعليم الإبتدائى فى مصر تبعد كثيراً عن الصورة المطلوبة لعصرنا الحالى. فهذه المناهج مازالت تركز معظم اهتمامها حول النواحى المعرفية للتلميذ. وتتعامل مع التلميذ كأنه بمعزل عن البيئة المحيطة به، ومن ثم فالعلاقة بين المدرسة الإبتدائية وبين المجتمع علاقة ضعيفة أو تكاد تنعدم ولعل ذلك كان دافعاً لزيادة ظاهرة التسرب فى التعليم الإبتدائى[2].

ومما لاشك فيه أن هناك عدة عوامل تقف وراء قصور مناهج التعليم الإبتدائى فى مصر، فما هذه العوامل؟

---

(1) رياض معوض : أصول التربية وسيكولوجية التعلم، دار النشر للثقافة، الإسكندرية، 1984.

(2) سعيد عبد العال حامد : القاعدة النظرية فى خدمة الفرد، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1986، ص52.

لعل أهم هذه العوامل يتمثل فى نقص الإمكانات المادية، والكتاب المدرسى، وعدم توفر المعلمين المدربين، ومركزية الإدارة التعليمية إلى جانب بعض العوامل الاجتماعية الأخرى.

إذا نظرنا إلى نقص الإمكانات المادية نجد أن مصدره الظروف الاقتصادية التى مرت بالمجتمع المصرى (التى سبق ذكرها). فنص الإمكانات المادية يؤدى إلى قلة توافر الوسائل التعليمية والتجهيزات والمعامل، الأمر الذى يؤدى إلى الاهتمام بالمواد النظرية وإهمال التدريبات العملية والأنشطة المدرسية، ومن ثم ينصب الاهتمام حول الناحية المعرفية فقط وإهمال ما عداها من نواحى أخرى، ومن ثم تصبح هذه المناهج صورة طبق الأصل من المناهج التقليدية فى العصور القديمة والوسطى(1).

ويعتبر الكتاب المدرسى من العوامل المسئولة عن قصور المناهج، فالكتاب المدرسى يعد أحد الأركان الرئيسية التى يستند إليها المنهج، لذلك فهو يشكل الوعاء الذى يحتوى المادة التعليمية التى تساعد التلاميذ على بلوغ أهداف المنهج، وإذا نظرنا على الكتاب المدرسى فى التعليم الإبتدائى المصرى نجد أنه لا يعد إعداداً جيداً مما يدفع التلاميذ على الاستعانة بالكتب الخارجية والملخصات كبديل عنه، لتزويدهم بالمعلومات والحقائق العلمية والتى يتم عرضها بطريقة شيقة(2).

---

(1) سناء الخولى : الأسرة والحياة العائلية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1983، ص67.

(2) سهير كامل أحمد : الحد من الوالدين فى الطفولة المبكرة وعلاقته بالنمو الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد الرابع، 1987، ص16.

ويأتى عدم توفر المعلمين المدربين كعامل هام من العوامل المسئولة عن الوضع الحالى لمناهج التعليم الابتدائى، حيث أن تدريب المعلمين يساعد كثيراً على تطوير المناهج وارتباطها بعضها ببعض وبالبيئة المحلية، ونظراً لقلة الدورات التدريبية لمعلمى التعليم الابتدائى وما يشوبها من سلبيات، انفصلت مناهج التعليم الابتدائى عن البيئة المحلية ولم يظهر الترابط العضوى بين هذه المناهج. وهنا نجد أن ثمة عذراً للمعلم، إذ كيف نطلب من المعل أن يفتح قنوات اتصال بين المنهج الذى يدرسه وبين المناهج الأخرى من جهة وبين منهجه وبين البيئة المحلية من جهة أخرى، فى الوقت الذى يتصف نظام إعداده بالناحية التقليدية فضلاً عن قصور دورات التدريب.

وتلعب مركزية إدارة التعليم الابتدائى دوراً كبيراً فيما وصلت إليه مناهج هذا التعليم من قصور، حيث أن مناهج التعليم الإبتدائى موحدة بين البيئات المختلفة، وهذا يتنافى مع مبدأ مراعاة الفروق بين البيئات ومتطلباتها، ومن هنا تنشأ الفجوة والانفصال بين هذه المناهج وبين حاجات البيئة وحاجات التلاميذ، وكأننا نرتد مرة أخرى إلى الصورة التقليدية لمناهج العصور القديمة والوسطى[1].

أما العوامل الاجتماعية المسئولة عن الوضع الراهن لمناهج التعليم الابتدائى فهى كثيرة، ولعل أهمها نظرة بعض معلمى التعليم الابتدائى إلى التدريبات العملية والأنشطة المدرسية على أنها غير ذات فائدة بالنسبة

---

(1) سيف الدين عبدون : مقياس اتخاذ القرار، قسم علم النفس التعليمى، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، 1978، ص83.

للتلاميذ ، وأن المواد النظرية هى الجديرة بالاهتمام. ولعل ذلك يعتبر من الأسباب التى تكمن وراء انفصال مناهج التعليم الابتدائى عن حاجات التلاميذ وميولهم، وأيضاً الانفصال بين الناحية النظرية والعملية فى مناهج هذا التعليم.

ويضاف إلى ما سبق من عوامل أن تصميم مناهج التعليم الابتدائى يتم على أساس الاستعداد العقلى المتوسط للتلاميذ ، ومن ثم فالتلاميذ الذين دون الاستعداد العقلى المتوسط لا يجدون ما ينمى استعدادهم العقلى. والدليل على ذلك هو أن معظم التلاميذ الذين ينقطعون عن التعليم الابتدائى يرتدون مرة أخرى إلى الأمية ، وهذا يقودنا إلى القول بان مناهج التعليم لا تناسب استعدادات بعض التلاميذ ، وهو ما يتنافى منع الأسس الواجب مراعاتها عند بناء مناهج التعليم الابتدائى[1].

لذلك نتساءل : كيف استطاعت الدول المتقدمة التغلب على العوامل المسببة لمشكلة مناهج التعليم الابتدائى؟ وما الوضع الراهن لمناهج التعليم الإبتدائى؟ وما الوضع الراهن لمناهج التعليم الإبتدائى فى الدول المتقدمة.

إذا نظرنا إلى الدول المتقدمة نجد أنها تغلبت على نواحى القصور الخاصة بمناهج هذا التعليم التى نعانى منها فى مصر- من خلال ابتاع عدة سبل، لعل من أهمها توفر الإمكانات المادية أو البحث عن بديل لها ، الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه لأنه السبيل إلى تغيير اتجاهات المعلم

(1) سهير محمد خيرى على : الأداء المهنى للأخصائى الاجتماعى بمدارس دمج المعاقين ذهنياً، مجلة دراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد الثانى والعشرين، إبريل2007، ص90.

نحو التدريبات العملية والأنشطة، وأيضاً السعى إلى إيجاد ترابط بين مناهج التعليم الإبتدائى والبيئات المختلفة، ومن ثم اختلاف المناهج بين البيئات المتباينة- بدرجة ما- حتى فى الدول التى تدين بمركزية إدارة التعليم الإبتدائى مثل الاتحاد السوفيتى وفرنسا[1].

ولذلك نجد أن مناهج التعليم الإبتدائى فى هذه الدول تهدف إلى تنمية النواحى المختلفة لشخصية التلميذ. حيث توفر هذه المناهج لتلاميذها تعلم المهارات الأساسية (كالقراءة والكتابة والحساب) وتقدم لهم مقررات تشمل جميع المجالات الاجتماعية والثقافية والعملية، على نحو ما يتناسب مع مستوى هؤلاء التلاميذ.

ومن حيث التعرف على مناهج التعليم الابتدائى نستطيع أن نستنتج حقيقة مؤداها، أن المناهج هى وسيلة التعلم أو وسيلة التعلم أو وسيلة تعديل سلوك التلميذ بما يضمن نموه نمواً شاملة فى كافة جوانب شخصيته. ولكن درجة تحقيق الأهداف المرجوة من المناهج تتوقف إلى حد بعيد- على طريقة تنفيذ هذه المناهج أى الطريقة التى يتبعها المعلمون مع تلاميذهم فى معالجة المناهج. وتعرف طريقة معالجة المعلم للمنهج باسم طريقة التدريس.

وهذا يبين لنا أن طريقة التدريس مكاناً هاماً فى العملية التعليمية، مثلها فى ذلك مثل المنهج نفسه. فالمنهج مهما كانت درجة الاهتمام به لا يمكن أن يحقق الأهداف المنشودة من ورائه إلا إذا اتبعا

([1]) سيف الدين عبدون : مقياس اتخاذ القرار، قسم علم النفس التعليمى، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، 1978م.

طريقة التدريس الصحيحة التى تمكن التلميذ من التعلم. وهنا يبرز سؤال : هل تطورت طرق التدريس فى التعليم الإبتدائى على مر العصور[1].

فى الواقع أن طرق التدريس فى التعليم الإبتدائى تطورت على مر العصور، وارتبط تطورها بتطور مفهوم المناهج فى التعليم الإبتدائى، ففى العصور الوسطى كانت الوظيفة الأساسية للمناهج هى نقل الثقافة من جيل إلى آخر، لذلك انحصر دور المعلم فى إتقان مادته الدراسية والتمكن منها وترديدها على مسامع التلاميذ، وكان نجاح المعلم يقاس بدرجة تمكنه من إعداده المواد الدراسية وقدرته على نقلها إلى التلاميذ بحيث يؤثر ذلك فى درجة حفظهم واستيعابهم لأكبر قدر من المادة الدراسية. التى تصب اهتمامها على ذاكرة التلميذ، مع إهمال النشاط الإيجابى للتلميذ فى عملية التعلم، وقلة الفرص التى تساعده على اكتساب مهارات وعادات وخبرات تفيده وتفيد مجتمعه[2].

ومع تطور مفهوم التعليم الإبتدائى نتيجة لتطور الفلسفات التربوية ونظريات التعلم- بعد الحرب العالمية الأولى- أصبح التدريس عبارة عن مجموعة الأنشطة والإجراءات التى يقوم بها المعلم والتى تظهر آثارها على التلميذ. والمقصود بالأنشطة والإجراءات هو مجموع العمليات الفعلية التى يمارسها المعلم أثناء الموقف التعليمى، وما يتصل بها من اهتمامات

---

(1) شريف صفر وآخرون : نحو بناء النظرية فى خدمة الفرد، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1986، ص99.

(2) شعبان جاب الله : علم النفس الاجتماعى والصحة النفسية فى زين العابدين درويش (محررا)، علم النفس الاجتماعى "أسسه وتطبيقاته"، دار غريب، القاهرة، 1993، ص46.

واتجاهات وقيم نحو العملية التعليمية ، وطبقاً لذلك غدت هذه الأنشطة والإجراءات اللازمة للتدريس تتمثل فى القراءة والمناقشة والملاحظة والتوضيح والتكرار والتفسير واستخدام الوسائل التعليمية وممارسة الأنشطة وثيقة الصلة بأهداف المنهج[1].

لذلك ظهرت عدة طرق حديثة للتدريس، لعل أهمها طريقة المشروع وطريق التعيينات وطريقة المشكلات. فطريقة المشروع بنيت على أساس نشاط التلاميذ ، وعمت هذه الطريقة على معاجلة المادة التعليمية عن طريق ربطها بحياة التلاميذ. لم تلبث هذه الطريقة أن تعرضت للنقد الذى تمثل فى أن نشاط التلاميذ قد يكون غير هام بالنسبة لهم ولمجتمعهم، وأيضاً أن المادة التعليمية التى يحصلون عليها من الممكن أن تكون هامة لهم فقط وليست على مستوى الأهمية بالنسبة لمجتمعهم والحياة العامة.

واعتمدت طريقة التعيينات على أساساً على فعالية التلاميذ بجانب مراعاة الفروق الفردية بينهم. وهدف هذه الطريقة أن يعتمد التلميذ على نفسه فى تحصيل المعلومات التى تشكل مناهج التعليم وتوجيهه، فيبدأ المعلم بتقسيم المقرر إلى تعيينات على مدار العام الدراسى، وكل تعيين ذا مدة محددة ينبغى على التلميذ أن يتمه فى المدة المحددة أن لم يكن قبل إنتهاء هذه المدة.

وتعتبر طريقة المشكلات من الطرق الحديثة فى التدريس، فهى طريقة تصور مناهج التعليم فى صورة مشكلات التلاميذ فى مجتمعهم،

([1]) شويه أبو جمعه وأحمد مسعودان : المتطلبات المهنية للأخصائى الاجتماعى للإيفاء بالاحتياجات تطبيق المنهج التربوى للمؤسسات المتخصصة بالجزائر، مجلة علوم إنسانية، السنة الخامسة، العدد26، شتاء 2008، ص41.

فيهتمـون بهـا ويبحثـون جوانبهـا باسـتخدام الأسـلوب العلمـى فـى تحديـد المشـكلة وفـرض الفـروض وجمـع الأدلـة لإثبـات صـحة الفـروض أو عـدم صحتها والوصول إلى نتائج، وما يتصل بهذا كله من أوجه نشـاط مختلفة. وحتى تصبح هذه الطريقة فعالة لابد من تحسين اختيار المشـكلة والإعداد لها وتوفير إمكانات بحثها ومراعاة عنصر التجديد فيها بإختلاف ظـروف الزمان والمكان[1].

بعد العرض السابق لطرق التدريس فى التعليم الإبتدائى قد يتبـادر إلى أذهاننا أن هناك طريقة أفضل من الأخرى يجب اتباعهـا ، وهـذا صـعب التأكيد ، لأن كل طريقة لها مـا يميزهـا ومـا يؤخذ عليهـا ، فضـلاً عن أن طريقـة التـدريس مـن المفـروض أن تختلـف بـاختلاف أوجـه التعلـيم التـى يحتويها كل منهج من مناهج التعليم الإبتدائى. ولكن يمكننا استخلاص عدة قواعد عامة لطريقة التدريس الجيدة أو الفعالة[2].

فما هذه القواعد؟

تتمثل هذه القواعد فيما يلى :

1- أن يكون للدرس غرض أو أغراض واضحة محددة.

2- أن يستثير المعلم ميول التلاميذ ويوقظ اهتمامهم ويحفزهم للنشـاط.

3- أن يكون للمعلم خطة مرنة محكمة فى آن واحد.

---

(1) صباح الدين على : الخدمة الاجتماعية، الدار القومية للطباعة، الإسكندرية، 1973، ص57.

(2) صباح حسن عبد الزبيرى : دور الجامعات العربية فى بناء مجتمع المعرفة فى ضوء الإرهاب المعلوماتى "نظرة نقدية"، جمهورية العراق، جامعة بابل، مؤتمر جامعة الحسين بن طلال الدولى، "الإرهاب فى العصر الرقمى" ، 10-2008/7/13.

4- أن يعتمد التدريس على النشاط الإيجابى من جانب التلاميذ والتوجيه والإرشاد من جانب المعلم.

5- أن تصحب الدرس عملية تقويم له، من حيث مدى تحقيقه للغرض والمرجو منه، ومن حيث مدى أثره فى تعديل سلوك التلاميذ واكتسابهم معلومات ومهارات وعادات واتجاهات وقيم جديدة مرغوب فيها.

وفى ضوء القواعد العامة لطريقة التدريس الجيدة أو الفعالة نجد أنفسنا نسأل عن مدى قرب طرق التدريس فى التعليم الإبتدائى فى مصر أو بعدها عن هذه القواعد، وبعبارة أخرى، فإن السؤال يتمثل فيما يلى: ما الوضع الراهن لطرق التدريس فى التعليم الإبتدائى فى مصر؟

إذا نظرنا إلى طرق التدريس فى التعليم الإبتدائى المصرى نجد أنها تعتمد على الطريقة التقليدية المبنية على التلقين والحفظ والتكرار الآلى لما ورد فى الكتب الدراسية، حيث أن معلم التعليم الإبتدائى يعتمد على طريقة الإلقاء أو المحاضرة كطريقة رئيسية فى تنفيذ منهجه.

وبالإضافة إلى ذلك لا تقوم طريقة معالجة منهاج التعليم الإبتدائى على أساس المشكلات التى يعمل على إثارتها لتكون موضع تفكير التلاميذ فى أسبابها وحلولها، والذى يؤكد ذلك أن معظم المعلمين لا يوجهوا عناية كافية إلى إعداد الأسئلة التى من شأنها أن تثير تفكير التلاميذ، لذلك تأتى هذه الأسئلة كمدخل لسرد الحقائق والمعلومات والكشف عن مدى استذكار التلاميذ لدروسهم وحفظهم بها[1].

(1) طلعت إبراهيم لطفى: أساليب وأدوات البحث الاجتماعى، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1995، ص102.

وهنا ينبغى أن نشير على بعض الجهود التى بذلت لتطوير طرق التدريس فى التعليم الإبتدائى فى المجتمع المصرى خلال فترة زمنية من فترات هذا المجتمع، حيث تم تطبيق الكثير من أساليب التربية الحديثة والقواعد العامة (سابقة الذكر) فى تدريس المواد المختلفة، وفى بث روح النشاط بأنواعه فى التلاميذ، ويظهر تقدم هذه الأساليب بوجه خاص فى المدارس الإبتدائية الريفية.

غير أن هذه الجهود اقتصرت على المدارس الإبتدائية الريفية فقط وانتهت بإنتهاء هذه المدارس. وأصبح الوضع الراهن لطرق التدريس فى التعليم الإبتدائى المصرى يبتعد كثيراً عن القواعد العامة لطرق التدريس الفعالة، مما أدى إلى الاقتران الكامل بين لفظى طريقة وإلقاء، وهذا يشير على خطأ فادح كثيراً ما يترتب عليه سلبية. كان من الممكن تجنبها إذا كان هناك فهم واضح لطريقة التدريس وعلاقتها بكل جانب من جوانب العملية التعليمية[1]. فما المظاهر السلبية لطرق التدريس فى التعليم الإبتدائى فى مصر؟

لعل أهم هذه المظاهر ما يلى :

1- إنتشار ظاهرة اللفظية فى التعليم الإبتدائى وما يصاحبها من الإلقاء والتلقين فى سبيل تربية التلاميذ تربية دينية وسياسية واجتماعية.

2- عدم إشتراك التلاميذ إشتراكاً فعلياً فى تحصيل المعلومات ودفعهم إلى التفكير والإبتكار.

([1]) عبد الباسط عبد المعطى : البحث الاجتماعى محاولة نحو رؤية لمنهجه وأبعاده، إسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص79.

3- عدم ملاءمة طرق التدريس للفروق الفردية بين التلاميذ ، ولعل ذلك يعتبر سبباً من أسباب التسرب فى التعليم الإبتدائى.

وتقف وراء المظاهر السلبية لطرق التدريس فى التعليم الإبتدائى المصرى عدة عوامل مسئولة عنها ، لعل من أهمها نظام إعداد وتدريب معلم التعليم الإبتدائى وطريقة إعداد مناهج التعليم الإبتدائى وطبيعتها ، وأيضاً ظاهرة تكدس الفصول فى مدارس التعليم الإبتدائى.

إذا نظرنا إلى نظام إعداد وتدريب معلم التعليم الإبتدائى نجد أن هذا العامل يعتبر مسئولاً عن الوضع الراهن لطرق التدريس فى التعليم الإبتدائى. حيث أن هذا النظام يعتمد أساساً على الطريقة التقليدية فى التدريس ولم يتطرق إلى الطرق الحديثة فى التدريس أو تطبيق القواعد العامة لطرق التدريس الفعالة وبعبارة أخرى فإن طرق التدريس المتبعة فى نظام الإعداد لمعلمى التعليم الإبتدائى لا يوجه عادة الاهتمام الكافى إلى هذه القواعد العامة ، ولا يعتمد على استخدام الوسائل التعليمية ، ولا يتجه إلى إيجاد وسائل لاستثارة تفكير التلاميذ ومما يعضد من ذلك أن الفترات المحدودة للتربية العملية - فى نظام الإعداد - لا تسمح باكتساب المعلم مهارات التدريس ، ومن ثم يتخرج المعلم من دور المعلمين والمعلمات مهيئاً لاستخدام الطريقة التقليدية فى التدريس ، فضلاً أن برامج التدريب القليلة لمعلمى التعليم الإبتدائى لا تعمل على تطبيق الأساليب الحديثة فى التدريس بل تعمل على ترسيخ الطريقة التقليدية فى ذهن المعلم. لذلك نجد أن معلم التعليم الإبتدائى يدفع دفعاً إلى استخدام الطريقة التقليدية ولا تجدى معه

مطالبة الخبراء ورجال التربية بإتباع القواعد العامة لطريقة التدريس الفعالة[1].

يلعب العامل الخاص بطريقة إعداد مناهج التعليم الإبتدائى وطبيعتها دوراً فى تأصيل (ترسيخ) المظاهر السلبية لطرق التدريس فى التعليم الإبتدائى حيث أن طريقة إعداد هذه المناهج وطبيعتها تتسم بنفس السمات التى اتسمت بها المناهج التقليدية فى العصور التقليدية فى العصور القديمة والوسطى، فهى توجه معظم اهتمامها إلى الناحية العقلية للتلميذ وتعمل على تطويرها ، ومن ثم لابد أن تحقق طرق التدريس هذا الهدف وتتأكد من قدرة التلميذ على الحفظ والاستذكار، لذلك نجد أن معلم التعليم الإبتدائى مجبراً على اتباع الطريقة التقليدية المبنية على التلقين والإلقاء حتى يتسنى له تحقيق هدف المناهج[2].

ولا شك أن عامل تكدس الفصول فى التعليم الإبتدائى يعتبر من ضمن العوامل المسئولة عن المظاهر السلبية لطرق التدريس فى التعليم الإبتدائى فى مصر. إذ أن ازدحام الفصول بالتلاميذ وزيادة عددهم عن المعدل المتعارف عليه يجبر المعلم على اتباع طريقة التدريس المبنية على التلقين والإلقاء ولا تتيح له فرصة لاستخدام الوسائل التعليمية والعمل على

([1]) عبد الرحمن سيد سليمان : سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة (الجزء الأول ذوو الحاجات الخاصة) (المفهوم والفئات)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1999، ص37.

([2]) عبدالسلام عبدالغفار: مقدمة فى الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1973، ص42.

استثارة نشاط جميع التلاميذ وحثهم على المشاركة الفعلية فى تحصيل المعلومات واستثارة تفكيرهم وقدرتهم على الابتكار[1].

إذا كان ما سبق يمثل أهم المظاهر السلبية لطرق التدريس فى التعليم الإبتدائى فى مصر، وكذلك أهم العوامل المسئولة عن هذه الظاهرة، فإن الواجب يحتم علينا أن نرى مظاهر هذه المشكلة فى الدول المتقدمة لكى نتعرف على المحاولات التى اتبعتها من أجل القضاء على هذه الظاهرة. ومن ثم يثار السؤال التالى. ما الوضع الراهن لطرق التدريس فى التعليم الإبتدائى فى الدول المتقدمة.

من الملاحظ أن طرق التدريس فى التعليم الإبتدائى فى الدول المتقدمة تطبق القواعد العامة لطريقة التدريس الفعالة، ولعل سبب ذلك يرجع إلى أن طبيعة المناهج فى التعليم الإبتدائى تقوم على أساس التكامل والترابط فيما بينها وليس الانفصال، بجانب اشتمال هذه المناهج على الدراسات النظرية والدراسات العملية بطريقة تكاملية وممارسة الأنشطة المختلفة. ويعتبر هذا ترجمة للنظريات التربوية الحديثة وأيضاً فلسفة هذه الدول. الأمر الذى يهيئ الفرص للمعلم أن يتبع القواعد العامة لطرق التدريس الفعالة.

فضلاً عن أن إعداد وتدريب معلم التعليم الإبتدائى فى هذه الدول يركز على الفهم والإدراك لطبيعة مناهج التعليم الإبتدائى، وكيفية استثارة تفكير التلاميذ ونشاطهم وقدرتهم على الابتكار، وكيفية

---

(1) عبد الستار إبراهيم وآخرون : العلاج السلوكى للطفل أساليبه ونماذج من حالاته، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، دورية عالم المعرفة، العدد 180، ديسمبر 1993.

توظيف الوسائل التعليمية بطريقة فعالة وكيفية الترابط بين المناهج. كما أن فترة التربية العملية تتيح للمعلم تطبيق الأساليب الحديثة فى التدريس. وأيضاً اكتساب مهارات التدريس الصحيحة[1].

ولسنا بحاجة إلى التأكيد على أن هذه الدول استطاعت أن تحد كثيراً من ظاهرة تكدس الفصول فى التعليم الإبتدائى، مما أسفر عن تطوير التدريس فى هذا التعليم. نحن لا ننكر أن الإمكانات الاقتصادية لهذه الدول هى المعول الأساسى فى حل مشكلة تكدس الفصول، ولكن الشيء المهم هنا أن هذه الدول قد سعت إلى حل مشكلة التكدس لإيمانها العميق بأن هذه المشكلة تعوق تطوير طرق التدريس وبالتالى تطوير العملية التعليمية كلها. ومن ثم فالأمر يفرض علينا أن نبحث عن بدائل مناسبة لظروف مجتمعنا المصرى حتى نحل هذه المشكلة وبالتالى نستطيع أن نطور طرق التدريس فى التعليم الإبتدائى[2].

كما يبدأ المعلم عامه الدراسى باختيار طريقة معينة يتبعها فى تنفيذ منهجه من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة منه، ثم لا يلبث ان يواجه مشكلة هامة وهى : كيف يتأكد من مدى نجاحه فى بلوغ هذه الأهداف؟

والعملية التى يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه فى تحقيق أهداف منهجه تسمى بالتقويم، لذلك فعملية التقويم تعطينا صورة صادقة

([1]) عبد المحى محمود حسن وآخرون : مناهج البحث فى الخدمة الاجتماعية، تقديم سامية محمد فهمى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2005، ص84.
([2]) عبد العزيز فهمى الوحى : نظريات فى خدمة الفرد، الجزء الثانى، دار الثقافة، القاهرة، 1983، ص77.

عن المعلومات (كمية- وصفية) والبيانات الخاصة بتقدم التلميذ ، كما تتضمن هذه العملية استخدام الاختبارات والامتحانات والملاحظات من أجل الحكم على مدى فاعلية المناهج.

وقد توصل رجال التربية إلى أن هناك عدة أسس يجب توافرها لعملية التقويم فما هذه الأسس؟

تتمثل هذه الأسس فيما يلى :

1- أن يكون التقويم متكاملاً مع التدريس ومستمراً طوال مدة الدراسة من أجل الكشف عن مدى ما تحققه المناهج من أهداف العملية التعليمية.

2- أن يكون التقويم شاملاً لما اكتسبه التلميذ من معلومات أو مهارات ومهتماً باستخدام الوسائل العديدة لمعرفة نمو الفرد والجماعة.

3- أن يكون التقويم مؤسساً على الأسلوب العلمى وحرية التفكير، مما يتيح الفرصة لتنوع وسائل التقويم من أجل مقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ ، ومن ثم يسهل تقويم مدى تقدم التلميذ فى حدود قدراته واستعداداته[1].

ويعنى ما سبق أن التقويم عملية ترمى إلى التشخيص والعلاج والوقاية ، فالمقصود من تقويم نشاط معين لفرد ما هو معرفة مدى نجاح هذا الفرد أو فشله ، وكذا نواحى القوة أو الضعف فى ذلك النشاط. وينسحب هذا الأمر على مناهج التعليم ، حيث أن المناهج لها أهداف

([1]) عبد المنعم يوسف السنهورى : العمل مع الحالات الفردية، نظريات وتطبيقات، مذكرات غير منشورة، كفر الشيخ، 1997، ص10.

معينة، لذا لابد أن يصاحبها تقويم لها كجزء أساسئ مكمل لها. من أجل التعرف على ما اكتسبه التلاميذ نتيجة دراستهم لهذه المناهج، وأيضاً لبيان مدى تحقيقها للأهداف التى وضعت من أجلها.

وقد كان المتبع فى التعليم الإبتدائى استخدام الامتحانات كوسيلة من وسائل التقويم، ابتكرها المربون بُغية تقويم أعمال التلاميذ والوقوف على مدى استفادتهم من العملية التعليمية بصفة عامة ومناهج التعليم بصفة خاصة. لذلك عددت أنماط الامتحانات المتعبة فى عملية التقويم بالتعليم الإبتدائى فى عالمنا المعاصر[1].

فما أهم هذه الأنماط؟

لعل أهم أنماط الامتحانات فى التعليم الإبتدائى النمطين التاليين :

1- الامتحانات التحريرية : تنقسم هذه الامتحانات إلى نوعين من الاختبارات، هما :

أ – اختبارات المقال : يهدف هذا النوع من الاختبارات إلى إتاحة الفرصة للتلميذ بأن يعبر بأفكاره عن موقف معين أو مشكلة معروضة أمامه، وقد تضم هذه الاختبارات موضوعاً واحداً أو عدة موضوعات، وتتطلب هذه الاختبارات أن يجيب التلميذ تفصيلياً عن الأسئلة.

ب- الاختبارات الموضوعية : وهى تشمل قاعدة عريضة من المعلومات التى درست للتلميذ، حيث تتكون من عدد كبير من الأسئلة القصيرة التى تغطى معظم جوانب المنهج. وتكون الإجابة عن كل سؤال محددة، فهى لا

---

(1) عصام أنور سليم : حقوق الطفل، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية، 2001، ص94.

تتعدى جملة أو كلمة واحدة أو علامة توضع فى المكان المخصص لها. ومن أجل ذلك تباينت الاختبارات الموضوعية لتشمل : اختبار الاختيار من متعدد- اختبار الصواب والخطأ- اختبار التكميل[1].

2- الامتحانات الشفوية :

تنطوى فكرة الامتحانات الشفوية على معرفة المعلومات التى اكتسبها التلميذ وفهمه لها وأيضاً قدرته على حل المشكلات التى تتصل بمحتوى المناهج التى درسها.

بعد عرضنا السابق لعملية التقويم وأسسها وأنماط الامتحانات باعتبارها أكثر وسائل التقويم شيوعاً، نجد أنفسنا نتسأل عن مدى قرب التقويم فى التعليم الإبتدائى المصرى أو بعده عن ذلك. وبعبارة أخرى ما الوضع الحالى للتقويم فى التعليم الإبتدائى فى مصر؟

تعتمد عملية التقويم بصفة عامة فى التعليم الإبتدائى المصرى على إجراء امتحانات شفوية على مدار العام الدراسى من جهة وعقد امتحانين تحريريين أحدهما فى منتصف العام الدراسى وثانيهما فى نهايته من جهة أخرى؟ وذلك من أجل التعرف على المستويات التحصيلية للتلاميذ. ومن ثم يتم التقويم للتلاميذ ونقلهم بالمرحلة الإبتدائية وفقاً لما يلى[2] :

---

(1) على عبد الواحد وافى وآخرون : معجم العلوم الاجتماعية، تصدير ومراجعة إبراهيم مدكور، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975، ص200.

(2) عزت عبد الحميد محمد : المساندة الاجتماعية وضغوط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم عن العمل، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 1996.

1- نقل التلاميذ من الصف الأول إلى الصف الثانى ومن الصف الثالث إلى الصف الرابع دون رسوب- بناء على الامتحانات الشفوية من جهة وامتحانين تحريريين فى منتصف العام ونهايته من جهة أخرى.

2- عقد امتحان للنقل من الصف الثانى إلى الصف الثالث ومن الصف الرابع على الصف الخامس. ولا يتم نقل التلاميذ من الصف إلى الصف الثالث أو من الصف الرابع إلى الصف الخامس إلا إذا حصلوا على درجة النجاح فى مادتى اللغة العربية والرياضيات، وتمثل درجة النجاح 50٪ من الدرجة النهائية لكل مادة من هاتين المادتين. أما إذا رسب التلاميذ فى هاتين المادتين أو فى مادة منهما فيعقد لهم- قبل بداية العام الدراسى التالى- امتحان تحريرى فيما رسبوا فيه، وتخصص درجة المادة كلها لهذا الامتحان، ومن يرسب فيها يعيد الدراسة فى نفس الصف.

3- عقد امتحان نهاية العام للصف السادس يكون على مستوى المحافظة، وإذا اجتاز التلميذ هذا الامتحان وحصل على النهايات الصغرى فى المواد المقررة وحصل على مجموع كلى لا يقل عن 50٪ من الدرجة النهائية يمنح شهادة اتمام الدراسة الابتدائية. ويسمح للتلميذ الراسب بدخول امتحان الدور الثانى فى سبتمبر، وإذا رسب بعد ذلك يمنح مصدقة تفيد بإنتهاء دراسته بالمرحلة الإبتدائية[1].

ولكن كيف يتم تقويم التلاميذ فى المجالات العملية فى الصفين الخامس والسادس؟

---

(1) غادة أنور عبد الحميد حنفى : دراسة لبعض المشكلات النفسية للأطفال ودور الأخصائى الاجتماعى فى التعامل معها، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، 2001، ص69.

تعتبر المجالات العملية مادة نجاح ورسوب ولكن لا تضم درجاتها إلى المجموع الكلى للدرجات. ويعتبر التلميذ ناجحاً فى المجالات إذا حصل على 25٪ على الأقل من الدرجة المخصصة لامتحان نهاية العام فى المجالات العملية.

والملاحظ أن امتحانات التعليم الابتدائى- حالياً- تسير فى الطريق التقليدى الذى درج عليه الابتدائى منذ عشرات السنين كما أشارت إلى ذلك دراسات وبحوث تربوية حديثة. حيث تركز هذه الامتحانات على الكشف عن مدى الحفظ الآلى للمعلومات والمعارف. فتدور الأسئلة كلها حول : أذكر- صف- عرف- من- ماذا- متى- أين. الأمر الذى يدفعنا إلى القول بأن نظام الامتحانات فى التعليم الابتدائى- على هذا النحو- يشجع التلاميذ على استخدام الذاكرة والحفظ فى الإجابة عن الأسئلة، فضلاً عن أنه يعتبر سبباً مباشراً فى ظاهرة تسرب التلاميذ من التعليم الابتدائى[1].

والنقد الموجه إلى نظام الامتحانات فى التعليم الابتدائى- حالياً- هو نفس النقد الذى وجهه إسماعيل القبانى منذ ما يقرب من نصف قرن، حيث قال "أن أكبر ما يؤخذ على التعليم فى مدارسنا هو أنه لا يهيئ الفرص لتكوين شخصية وبناء الخلق المتين الذى يؤهل التلميذ للكفاح فى الحياة والخدمة فى المجتمع، ومن أسباب ذلك أننا أخطأنا غاية التربية فصرنا نعنى بتكديس المعلومات ولا نبحث عن أثرها فى

---

(1) غريب سيد أحمد : تصميم وتنفيذ البحث الاجتماعى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2001، ص20.

النفس، ولا شك فى أن الامتحانات بصورتها الحالية عامل قوى، بل هى أقوى ما يوجه التعليم فى ذلك الاتجاه".

والقارئ لهذا القول يكاد يجد فيه وصفاً دقيقاً للأزمة الراهنة للامتحانات فى التعليم الابتدائى المصرى، وكان إسماعيل القبانى ينتقد نظام الامتحانات فى الآونة الأخيرة، على الرغم من مرور السنوات الطوال على نقده، وعلى الرغم من تطور الفكر التربوى طوال هذه الفترة. الأمر الذى يدفعنا إلى التساؤل هل حدث تطور لعملية التقويم فى التعليم الابتدائى المصرى طوال هذه الفترة؟

الواقع أن عدة جهود بذلت لتطوير عملية التقويم فى التعليم الإبتدائى طوال هذه الفترة، وتمثلت هذه الجهود فى إدخال نظام النقل الآلى فى التعليم الإبتدائى بدلاً من امتحانات النقل بين صفوف التعليم الإبتدائى، وذلك منذ عام 1953، إلا أن نظام النقل الآلى ألغى - طبقاً لقانون 68 لسنة 1968 - ليحل محله امتحان النقل فى نهاية كل من الصف الثانى والصف الرابع، بحجة أن النقل الآلى يهتم بالكم دون الكيف ولا يعطى أى اعتبار لما يحدث من فاقد فى التعليم الإبتدائى[1].

ولكننا نرى أن ما ظهر من آثار سلبية نتيجة إتباع نظام النقل الآلى فى التعليم الإبتدائى لا ترجع إلى هذا النظام وحده بقدر ما ترجع إلى المعلم ذاته، إذا كان من الضرورى أن يقوم عمله وعمل تلاميذه أثناء سير العملية التعليمية أولاً بأول حتى يكشف نواحي الضعف عند تلاميذه فيعالجها

([1]) فاطمة أنور : العلاقة بين ممارسة نموذج عملية المساعدة فى خدمة الفرد و[illegible] من حدة مشكلات الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، رسالة ماجستير، [illegible] منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم، 1994، ص36.

ويتعرف على نواحى القوة فيعمل على تنميتها. أو بعبارة أخرى كان من الضرورى أن يستخدم المعلم أساليب أخرى للتقويم مثل الملاحظة والمناقشة وغير ذلك. حقيقة، كان بعض المعلمين يتخذون من الامتحانات الشهرية وسيلة لتقويم تلاميذهم، ولكن هذه الامتحانات كانت غير كافية للحكم على مدى تقدم التلاميذ[1].

ومما تقدم يتضح أن التقويم فى التعليم الإبتدائى المصرى- حالياً- يعتمد على الامتحانات الشفوية والتحريرية، فما المظاهر الإيجابية لنظام التقويم فى التعليم الإبتدائى فى مصر؟

تتمثل هذه المظاهر فيما يلى :

1- اعتبار الامتحانات الشفوية والتحريرية وسيلة رئيسية لتقويم التلاميذ.

2- اعتبار درجات أعمال السنة إحدى جوانب عملية التقويم. حيث يخصص لأعمال السنة فى الصفوف الخمسة الأولى 50٪ من النهاية العظمى لكل مادة توزع على الامتحانات الشفوية، أما أعمال السنة فى الصف السادس فيخصص لها 40٪ من الدرجات النهائية للمادة.

وعلى الرغم من ذلك، فهناك مظاهر سلبية للتقويم، فما المظاهر السلبية للتقويم فى التعليم الإبتدائى فى مصر؟

لعل أهم المظاهر تتمثل فيما يلى :

1- عدم التسليم بأن عملية التقويم عملية مستمرة تسير جنباً إلى جنب مع

([1]) فاطمة عوض صابر وميرفت على خفاجه : أسس ومبادئ البحث العلمى، الطبعة الأولى، إسكندرية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، 2002، ص210.

العملية التعليمية.

2- اقتصار التقويم على الامتحانات التقليدية ، التى تكشف عن قدرات الحفظ والاستذكار والتذكر.

3- عدم استخدام الاختبارات الموضوعية كأسلوب من أساليب عملية التقويم. ولا شك أن هناك عدة عوامل تقف وراء هذه الظاهرة ، فما أهم هذه العوامل؟

لعل أهم هذه العوامل يتمثل فى مناهج التعليم الإبتدائى وطرق تدريسها لتركيزها على الناحية المعرفية للتلميذ وأهميتها بتحصيل المعلومات والمعارف. لذلك كان من الطبيعى أن تهتم عملية التقويم بالكشف عن قدرة التلاميذ على الحفظ والتذكر ، ولم تجد عملية التقويم سبيلاً إلى تحقيق ذلك سوى طريق الامتحانات التقليدية(1).

وقد ساعد على ذلك أن عدداً من معلمى التعليم الابتدائى ينظرون إلى عملية التقويم على أنها بمثابة عقد الامتحانات التقليدية ، ونحن نلتمس العذر لهم فى ذلك ، حيث أن نظام أعدادهم وتدريبهم لم يتطرق إلى أساليب عملية التقويم المستمرة. فضلاً ع تكدس الفصول الأمر الذى لا يتيح للمعلم استخدام الأساليب الحديثة فى عملية التقويم.

ويلعب عامل قلة الإمكانات الاقتصادية دوراً كبيراً فى ظهور السلبية لعملية التقويم فى التعليم الابتدائى المصرى ، حيث أن استخدام الاختبارات الموضوعية كأسلوب من أساليب عملية التقويم يتطلب نفقات

---

(1) فهد حمود العاصمى : خطة الإسلام فى ضمان الحاجات الأساسية لكل فرد ، دار النشر الدولى للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1، 1994، ص222.

مالية كبيرة وجهود مضنية من جانب المعلمين لإعداد هذه الاختبارات وقد عضد من أهمية هذا العامل جانبين، أولهما زيادة عدد التلاميذ فى الفصول عن المعدل المتعارف عليه، الأمر الذى يصعب معه استخدام الاختبارات الموضوعية نظراً لما تتطلبه هذه الاختبارات من أموال كثيرة لإعدادها، وهذا يتنافى مع قلة الميزانية المخصصة للتعليم الابتدائى. وثانيهما نظام إعداد وتدريب معلم التعليم الإبتدائى، ذلك النظام الذى لم يدرب المعلم فيه على إعداد هذه الاختبارات، الأمر الذى يصعب معه مطالبة المعلم باستخدام الاختبارات الموضوعية(1).

إذا كان ما سبق هو الوضع الراهن لعملية التقويم فى التعليم الابتدائى فى مصر ومظاهرها السلبية والعوامل المسئولة، فالأمر يفرض علينا أن ننظر إلى عملية التقويم فى التعليم الابتدائى فى الدول لمتقدمة، لكى نتعرف على محاولاتها من أجل التغلب على هذه المظاهر. فما وضع عملية التقويم فى التعليم الإبتدائى فى الدول المتقدمة؟

إن عملية التقويم فى التعليم الإبتدائى فى الدول المتقدمة تقوم على أساس أن التقويم عملية مستمرة تسير جنباً إلى جنب مع العملية التعليمية، كما يستخدم المعلمون عدة أساليب لتقويم تلاميذهم. ومن ثم يتم نقل التلميذ من صف إلى صف أعلى على أساس التحصيل العلمى ونموه الشخصى، ويعنى ذلك أن التلميذ ذاته أصبح هو العامل المحدد لبقائه فى صف من الصفوف، لذلك قلت ظاهرة إعادة التلاميذ للصفوف إن لم

---

(1) فوزية دياب: نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة، ط22، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1979م، ص35.

تكـــن اختفـــت تمامـــاً ، وبالتـــالى انخفضـــت نســـبة الفاقـــد فـــى التعلـــيم الابتدائى[1].

ففـى انجلترا تكتفـى كثير مـن السـلطات التعليميـة المحليـة بنقـل التلاميـذ خـلال سـنوات التعلـيم الإبتـدائى علـى أسـاس النمـو الشخصـى والتحصيل العلمـى، أمـا فـى معظـم الـدول الاشـتراكية فيتم نقل التلاميـذ علــى أســاس الســن مــع إرجــاء بعــض الاختبــارات التحصــيلية فــى بعــض الصفوف وتجدر الإشارة هنـا إلى أنـه يتم اسـتخدام الاختبـارات الموضـوعية كأسـلوب مـن أسـاليب عمليـة التقـويم فـى التعلـيم الإبتـدائى فـى الولايـات الأمريكية وأوروبا الغربية والاتحاد السوفيتى. ولعل السبب فى ذلـك يرجـع إلى اقتناع هذه الدول بأنه مهما بلغت تكاليف هذه الاختبارات فإن عائدها ذا أهمية كبيرة يتمثل فـى الكشـف عـن مـدى التطـور الحـادث فـى جميـع جوانب شخصية التلميذ[2].

والشيء الذى نريد أن نركز عليه هنا هو أن الوضع الـراهن لعمليـة التقـويم فـى التعلـيم الابتـدائى فـى الـدول المتقدمـة ، كـان نتيجـة الاهتمـام بتطوير مناهج هذا التعليم وطرق التـدريس المتبعـة فيـه. وأيضـاً نظـام إعـداد وتـدريب معلـم التعلـيم الابتـدائى بحيـث يلاحـق التطـور الحـادث فـى منـاهج التعليم الإبتدائى وطرق تدريسها.

([1]) كمال عزيز عطا الله : طريقة خدمة الجماعة ودعم المساندة الاجتماعية للمراهقات المعاقات مريضات الجزام، مجلة دراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد الحادى والعشرين، أكتوبر2006، ص17.

([2]) لطفى الشربينى : معجم مصطلحات الطب النفسى، مراجعة عادل صادق، الكويت، مركز تعريب العلوم الصحية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، 2003، ص61.

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا : نوع الدراسة.

ثانيا : المنهج المستخدم.

ثالثا : أدوات الدراسة.

رابعا : مجالات الدراسة.

خامسا : طرق المعالجة الإحصائية.

أولا : نوع الدراســة :ـ

تعتبرهـذه الدراسـة مـن الدراسـات الـو صـفية وذلـك لأنهـا تتضـمن دراسة الحقائق الراهنـة المتعلقة بطبيعـة ظاهـرة، أو موقـف، أو مجموعة من الناس، أو من الأحداث، أو مجموعة من الأوضاع[1].

هـذا وتهـدف الدراسـات الـو صـفية إلى تحديـد أو تقـدير سمـات موقف ما أو جماعة مـن النـاس[2] هـذا ولا يقتصـر البحـث الـو صـفى علـى جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها بالإضافة إلى تحليلـها التحليل الكـافي الـدقيق المتعمـق بـل يتضـمن أيضـاً قـدراً مـن التفسـير لهـذه النتائج[3]وصياغة عدد من التعميمات، أو النتائج التي يمكـن أن تكـون أساسـاً يقـوم عليـه تصـور نظـري محـدد للإصـلاح الاجتمـاعي ووضـع مجموعـة مـن التوصـيات، أو القضـايا العمليـة الـتي يمكـن أن ترشـد السياسة الاجتماعية في هذا المجال[4].

والدراسـات الـو صـفية هـي تلـك البحـوث الـتي تهـدف إلى وصـف الظواهـر وصفاً كـاملاً، فمن المعروف أن أول خطوة يقوم بها الباحـث هـي وصف الظاهـرة الـتي يريـد دراسـتها وجمـع معلومـات دقيقـة عنهـا. ويسـعى البحـث الـو صـفى إلى التعـبير عـن الظـاهـرة تعـبيراً كـيفيـاً أو كـميـاً ،

---

(1) غريـب سيد أحمد : تصـميم وتنفيذ البحث الاجتمـاعي، إسكندرية، دار المعرفـة الجامعيـة، 1998، ص46.

(2) محمـد عـويس : البحـث العلمـي وممارسـة الخدمـة الاجتماعيـة، القـاهرة، دار النهضـة العربية، 2001، ص126.

(3) فاطمة عوض صـابر وميرفت علـى خفاجـة : أسس ومبادىء البحث العلمي، الطبعـة الأولى، إسكندرية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، 2002، ص 87.

(4) محمد علـى محمد : البحث الاجتماعي، إسكندرية، دار المعرفـة الجامعيـة، 1995، ص 164.

فـالتعبير الكيفـي يصـف لنـا الظـاهرة، ويوضـح خصائصـها والصـورة الواضحة والمفصلة لما هي عليه، أما التعبير الكمي فيعطى وصفاً رقمياً يوضح مقدار هـذه الظـاهرة وحجمهـا وتبرز أهميـة البحـث الـو صـفى في كونه الأسلوب الوحيد لدراسة بعض الظواهر الإنسانية[1].

ثانيا : المنهج المستخدم :ـ

المسح الاجتماعى هـو إحـدى منـاهج البحـث الاجتمـاعي يتم فيهـا تطبيق خطوات المنهج العلمـي تطبيقـاً عملياً لدراسـة ظـاهرة أو مشـكلة اجتماعيـة وأوضـاع اجتماعيـة معينـة سـائدة في منطقـة جغرافيـة ، بحيـث نحصـل علـى كافـة المعلومـات الـتي تصـور مختلـف جوانـب الظـاهرة المدروسـة وبعـد تصـنيف وتحليـل هـذه البيانـات يمكـن الإفـادة منهـا في الأغراض العلمية[2].

والمسح الاجتماعى عملية متسلسلة ومتتابعـة وتتكـون مـن خطـوات مترابطـة كالحلقـة الخطـوة الواحـدة تـرتبط بـالأخرى، وتليهـا مـن خـلال قرارات تم اتخاذها أثناء المراحل المبكرة[3].

هـذا وتم تحديـد المسـح الاجتمـاعى في الدراسـة الراهنـة لأن مـنهج المسح الاجتماعي يتميز عـن غيره مـن المنـاهج الأخـرى، بأنـه يركـز علـى الأوضاع الحاضرة، ويهتم بالوصف التفصيلي للوحدات المدروسة ، كمـا

---

(1) أمل خصاونة وآخرون : المكتبة وأساليب البحث، تقديم محمد عدنان البخيت، المملكة العربية السعودية، منشورات جامعة آل البيت، 1997 ، ص 206.

(2) غريب عبد السميع غريب : البحث العلمي الاجتماعي بين النظرية والإمبريقية، إسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، 2001، ص 117.

(3) Pamela L. Alreck and Robert B. Settle : The Survey Research Hand Book , London , Bublished By Irwing Professional Publishing , 1995 , P 25

يهتم بتمثيل الوحدات المدروسة تمثيلاً دقيقاً بقدر المستطاع، والمسح الاجتماعي أقرب في أهدافه من الأهداف المجتمعية المباشرة التشخيصية والإصلاحية[1].

ويهدف المسح الاجتماعى إلى وصف خصائص الجماعات المختلفة من الناس والتعرف على مشاعرهم واتجاهاتهم حول المسائل المختلفة[2].

ويرجع استخدام المسح الاجتماعى في الدراسة الراهنة إلى عدة أسباب منها ما يلي[3] :-

1- أنه يتناول أشياء موجودة بالفعل وقت إجراء المسح ، فهذه الكليات قائمة فعلاً وتؤدى نشاطها في المجتمع لتحقيق التنمية .

2- لذلك تم استخدام المسح الاجتماعى في الدراسة الراهنة وذلك لتحليل وتفسير الوضع الراهن للأخصائيين الاجتماعيين، بهدف الوصول إلى بيانات ومعلومات يمكن تصنيفها وتفسيرها، وتعميمها للاستفادة بها في الوصول لبناء قدرات الأخصائيين الاجتماعيين.

3- يعد المسح الاجتماعى من الطرق التي تستخدم لدراسة آراء الأخصائيين الاجتماعيين في بناء قدراتهم.

([1]) عبد الباسط عبد المعطى : البحث الاجتماعي محاولة نحو رؤية لمنهجه وأبعاده، إسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص 314.

([2]) طلعت إبراهيم لطفي : أساليب وأدوات البحث الاجتماعي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، 1995، ص 48.

([3]) محمد على محمد : البحث الاجتماعي، إسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1985، ص 182.

4- يتيح المسح الاجتماعى مجموعة متكاملة من الأدوات البحثية التي تلائم البحث ، وتساعد الإجابة على تساؤلات الدراسة التي منها المقابلة المقننة والاستبيان .

5- يساهم المسح الاجتماعى في جمع كم كبير من المعلومات عن الأخصائيين الاجتماعيين واحتياجاتهم ومشكلاتهم.

ولذا استخدم الباحث المسح الاجتماعى الشامل للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بمكاتب الخدمة الاجتماعية بمحافظة كفرالشيخ (الإدارات التعليمية).

ثالثا : أدوات الدراسة :-

الأداة

يشير مفهوم الأداة إلى الوسيلة التي يجمع بها الباحث البيانات التي تلزمه، وتختلف أدوات ووسائل جمع البيانات عن مناهج البحث في الميدان الاجتماعي وذلك أن الأولى ما وجدت إلا لتخدم الثانية[1].

هذا و يستعين الباحث بعديد من الأدوات والأساليب والطرق وذلك حتى يمكن أن يحقق الباحث ما يريده لمشكله بحثه ، فالبحث العلمي لا يقوم من فراغ، بل انه يستخدم العديد من الأدوات التي تمكنه من الوصول إلى الهدف الذي يقوم البحث من أجله[2].

---

(1) محمد محمود بركات : الإحصاء الاجتماعي، القاهرة، الهادي للطباعة والكمبيوتر، 2000، ص5.

(2) محمد عبد السميع عثمان : مناهج البحث الاجتماعي، القاهرة، مكتبة الإسراء، 1996، ص71.

ولذلك حدد الباحث أدوات دراسته الراهنة فيما يلي :-

الاستبيان :-

وهو مجموعة من الأسئلة التي يتم صياغتها لتخدم تساؤلات الدراسة ، ويراعى فيها التدرج الطبيعي في تصميم الأسئلة واختيار التعبيرات ذات المعنى المناسب(1).

ويعتبر الاستبيان من أكثر أدوات جمع البيانات استخداماً وشيوعاً في البحوث الاجتماعية، ويرجع ذلك إلى الميزات التي تحققها هذه الأداة، سواء بالنسبة لاختصار الجهد أو التكلفة أو سهولة معالجة بياناتها بالطرق الإحصائية. غير أن هذه السهولة الظاهرة تخفى ورائها عدداً كبيراً من الصعوبات المنهجية التي يتعين مواجهتها حتى يتمكن الباحث من صياغة استمارة البحث بالصورة التي تحقق أهداف الدراسة، وتمكنه من الإجابة على التساؤلات الأساسية للبحث ويقتضى ذلك بالطبع جهداً(2). وقد طبق الباحث الاستبيان على الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بمحافظة كفرالشيخ.

وفيما يلي عرضاً لكيفية إعداد استمارة الاستبيان.

---

(1) S. Wilkinson , P. L Bhandarker : Methodology and Techniques of Social Research , USA , Himalaya Publishing House , 1995 , P 203 ..

(2) محمد على محمد : البحث الاجتماعي دراسة في طرائق البحث وأساليبه، إسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2000، ص: ص 347 : 348.

استمارة الاستبيان :-

وتضمن مجموعة من الأسئلة التي تمت صياغتها لتخدم تساؤلات الدراسة وقد راع الباحث عند تصميم استمارة الاستبيان التدرج الطبيعي في تصميم الأسئلة واختيار التعبيرات ذات المعنى الملائم.

وأعد الاستبيان للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بمحافظة كفر الشيخ، وقد اعتمد الباحث عند تصميمه للاستمارة على الخطوات التالية :-

أ) مرحلة تحديد محاور وأبعاد الاستمارة الرئيسية :

وفيها قام الباحث بالرجوع إلى مجموعة من الدراسات السابقة والإطار النظري الخاص وقد استقر في النهاية على أن أبعاد الاستمارة تحددت في الأبعاد التالية :-

- **البيانات الأولية** : واشتملت على :-

الاسم ، والنوع ، والسن ، عدد سنوات الخبرة.

ب) مرحلة تجميع وتكوين العبارات من خلال مجموعة من المصادر المتمثلة فيما يلي :-

- الإطلاع على الكتابات النظرية المتصلة بموضوع الدراسة وما يرتبط بها من أبعاد أساسية بالإضافة إلى المراجع والكتب العلمية التي اهتمت بموضوع احتياجات الأخصائيين ومشكلاتهم ومن ثم استطاع الباحث أن يتوصل إلى كم مناسب من العبارات التي تتفق مع أهداف الدراسة والأبعاد الرئيسية للاستمارة .

- الإطلاع على مجموعة من الأدوات المتصلة بموضوع الدراسة وقد
• استفاد الباحث منها في الوقوف على المؤشرات الرئيسية التي تناولتها الاستمارة حيث تم مراعاة ما يلي :-

- تحديد النقاط الرئيسية والفرعية التي تناولتها الاستمارة حيث تم مراعاة ما يلي :-

1- ضرورة وضوح عبارات الاستمارة وعدم تكرارها.
2- عدم وجود عبارات سالبة (منفية) بالاستمارة.
3- السلامة اللغوية لكل عبارة.
4- ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تقيسه.
5- أن تعبر العبارة عن معنى واحد فقط.
6- البعد عن العبارات الغامضة والمزدوجة التي تثير حساسية المبحوث.

ثم بعد ذلك قام الباحث بإعداد صياغة مبدئية لعبارات الاستمارة حيث بلغ عددها 50 عبارة، وبذلك تم وضع الاستمارة في صورتها الأولى.

ج) مرحلة التحكيم للتأكد من صدق الأداة :-

قام الباحث بعرض فكرة الاستمارة في صورته الأولى على (7) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية بكفر الشيخ، حيث طُلب منهم التحكيم بالنسبة لكل عبارة وذلك للوقوف على :-

- مدى ارتباط العبارة بالبعد الذي تقيسه.
- مدى السلامة اللغوية للعبارات.

- صياغة العبارة من حيث السهولة ووضوح المعنى.

- • إضافة العبارات التي يمكن الاستفادة منها لقياس البعد.

وقد أسفرت هذه الخطوات عما يلي :-

1- تم حذف العبارات التي حصلت على أقل من75 ٪ من الموافقة .

2- إضافة بعض العبارات التي حظيت باتفاق بين السادة المحكمين على ارتباطها بالمحور الخاص بها .

بناء على ذلك قام الباحث بتصميم الاستمارة كما يلي :-

(1) البيانات الأولية :

حيث اشتملت على كل من الاسم- النوع- السن- عدد سنوات الخبرة.

(2) أبعاد الاستمارة :

حيث اشتملت على خمسة محاور رئيسية :-

المحور الأول ويشتمل على بناء القدرات الإدارية والتنظيمية.

المحور الثاني واشتمل على بناء القدرات الشعبية والمجتمعية.

المحور الثالث وتضمن بناء القدرات الاتصالية.

المحور الرابع وتضمن بناء القدرات المالية.

المحور الخامس بناء القدرات العقلية.

(د) مرحلة تحديد أوزان لفقرات الاستمارة :

تم تحديد الأوزان العامة للاستمارة وفقاً لطريقة ليكرت، حيث تم وضع ثلاث استجابات لكل عبارة المؤشر الأول يشير إلى وجود العبارة بدرجة عالية (نعم) وحصلت على ثلاث درجات، والثانية تشير إلى وجود

العبارة بدرجة متوسطة (إلى حداً ما) وتحصل على درجتين، والأخيرة تشير إلى وجود العبارة بدرجة ضعيفة (لا) وتحصل على درجة واحدة .

(هـ) مرحلة ثبات الاستمارة :-

حتى يتأكد الباحث من ثبات الاستمارة اتبع طريقة إعادة الاختبار حيث قام بإجراء مجموعة من الخطوات التالية :-

- تم اختيار عدد (10) مفردة من الأخصائيين العاملين بمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بمحافظة كفر الشيخ، وتم تطبيق الاستمارة على هذه العينة.
- قام الباحث بإجراء التطبيق الثاني على نفس العينة المختارة بفارق زمني قدره (15) يوماً من التطبيق الأول .
- تم حساب مدى الاتفاق والاختلاف بين التطبيق الأول والثاني على أبعاد الاستمارة كل على حدة ثم على أبعاد الاستمارة ككل وتم إيجاد الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني حيث استخدم الباحث معامل (سبيرمان) وقد أسفرت عن النتائج التالية :-

جدول رقم (1) : يوضح معاملات الارتباط لأبعاد استمارة الأخصائيين

م.	أبعاد الاستبيان	معامل الثبات	معامل الصدق (الجزر التربيعى)
1	القدرات الإدارية والتنظيمية	0,987	0,988
2	القدرات الشعبية والمجتمعية	0,957	0,978
3	القدرات الاتصالية	0,951	0,975
4	القدرات المالية	0,945	0,972
5	القدرات العقلية	0,969	0,984
المجموع الكلى للاستمارة ككل		0,848	0,920

هـذا وتم حسـاب الثبـات بتطبيـق الاسـتبيان علـى مجموعـة مـن الأخصائيين الاجتماعيين وعددهم (10) ثم تم إعـادة التطبيـق عليهم بعد 15 يوم وتم حساب الثبات باستخدام "ارتباط سبيرمان" كالآتي :-

المحور الأول : القدرات الإدارية (معامل الارتباط = 0,987)

المحور الثاني : القدرات الشعبية (معامل الارتباط = 0,957)

المحور الثالث : القدرات الاتصالية (معامل الارتباط = 0,951)

المحور الرابع : القدرات المالية (معامل الارتباط = 0,945)

المحور الخامس : القدرات العقلية (معامل الارتباط = 0,969)

والباحـث حـدد ثـلاث اسـتجابات للاسـتبيان (نعـم – إلى حـداً ما- لا) أوزانها بالترتيب (3- 2- 1) والحد الأعلى لدرجات الاستبيان بأبعاده الخمسة (195) درجة وهى تمثل أعلى مستوى والحد الأدنـى (65 درجة).

مرحلة الصياغة النهائية للاستمارة :

وفى هذه المرحلة قام الباحث بوضع عبارات الاستمارة في صورتها النهائية بعد إجراء بعض التعديلات عليها .

رابعا : مجالات الدراسة :-

يعـد تحديـد مجـالات الدراسـة المختلفـة مـن الخطـوات المنهجيـة الهامة ولقد اتفق كثير من المشتغلين في مناهج البحث الاجتماعي ، على

أن لكل دراسة مجالات ثلاثة رئيسية هي المجال الجغرافي والمجال البشرى والمجال الزمني[1].

1- المجال البشرى :-

ويقصد به عينة البحث وهو المكون من جميع الوحدات أو المفردات المراد دراستها[2].

هذا وقد تضمن المجال البشرى للدراسة الأخصائيين الاجتماعيين بمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بمحافظة كفر الشيخ وبلغ عددهم (60) أخصائي اجتماعي وأخصائية اجتماعية باستخدام المسح الاجتماعى الشامل وكان توزيعهم كالآتى :

- **مكتب الخدمة الاجتماعية بإدارة دسوق التعليمية (7) أخصائيين.**
- **مكتب الخدمة الاجتماعية بإدارة فوه التعليمية (5) أخصائيين.**
- **مكتب الخدمة الاجتماعية بإدارة سيدى سالم التعليمية (6) أخصائيين.**
- **مكتب الخدمة الاجتماعية بإدارة الحامول التعليمية (5) أخصائيين.**
- **مكتب الخدمة الاجتماعية بإدارة بلطيم التعليمية (5) أخصائيين.**
- **مكتب الخدمة الاجتماعية بإدارة بيلا التعليمية (6) أخصائيين.**
- **مكتب الخدمة الاجتماعية بإدارة كفرالشيخ التعليمية (9) أخصائيين.**

---

(1) محمد شفيق : البحث العلمي "الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية"، القاهرة، دار الطباعة الحرة، 2006، ص 130.

(2) مدحت أبو النصر : قواعد ومراحل البحث العلمي "دليل إرشادي في كتابة البحوث وإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه"، الطبعة الأولى، القاهرة، مجموعة النيل العربية، 2004، ص 141.

- مكتب الخدمة الاجتماعية بإدارة قلين التعليمية (6) أخصائيين.
- مكتب الخدمة الاجتماعية بإدارة الرياض التعليمية (6) آخصائيين
- مكتب الخدمة الاجتماعية بإدارة مطوبس التعليمية (5) أخصائيين.

2- المجال الزمني :

تمثل المجال الزمني في الدراسة الراهنة الفترة من 2013/8/1 إلى 2013/10/1.

خامسا : طرق المعالجة الإحصائية :-

1- حساب النسب المئوية لكل عبارة من عبارات الأداتين على حدة.

2- حساب الوزن النسبي لكل عبارة داخل محورها.

3- حساب الدرجة المعيارية لكل عبارة وذلك باستخدام فكرة الأوزان المرجحة وذلك بإعطاء الاستجابة نعم = (3) والاستجابة إلى حداً ما = (2) والاستجابة لا = (1) ثم يتم ضرب الاستجابات نعم × 3 + استجابات إلى حد ما × 2 + استجابات لا × 1.

ومن الدرجة المعيارية يمكن الحصول على درجة التحقق أو متوسط القوة المعيارية وذلك بقسمة الدرجة المعيارية لكل عبارة على حجم العينة.

4- حساب كا2 أو ما يُطلق عليه اختبار حسن المطابقة لكل عبارة على حدة.

5- إجراء ترتيب العبارات باستخدام الدرجة المعيارية داخل كل محور.

6- استخدم الباحث معامل ارتباط سبيرمان عند التحقق من ثبات الأداتين.

الفصل السادس
تحليل نتائج الدراسة الميدانية

أولا : خصائص مجتمع الدراسة :

جدول رقم : (1) يوضح نوع المبحوثين

م	النوع	ك	٪
1	ذكر	32	53,33
2	أنثى	28	46,67
	المجموع	60	٪100

يتبين من الجدول السابق أن نسبة 53,33٪ من المبحوثين كانوا ذكور وقد حصلت على الترتيب الأول ، بينما نسبة 46,67٪ من المبحوثين كانوا إناث وحصلت على الترتيب الثاني وهذا يدل على وجود أخصائيين وأخصائيات للتعامل المتكامل مع مشكلاتهم ومساندتهم بفاعلية.

جدول رقم (2) : يوضح سن المبحوثين

م	سن المبحوثين	ك	٪
1	أقل من 25 سنة	5	8,33
2	-25	5	8,33
3	-30	5	8,33
4	-35	7	11,67
5	-40	8	13,34
6	-45	20	33,34
7	-50	5	8,33

م	سن المبحوثين	ك	٪
8	55 فأكثر	5	8,33
	المجموع	60	٪100

يتبين من الجدول السابق أن نسبة33,34٪ من المبحوثين كان سنهم 45 سنة وأقل من 50 سنة وهذا يدل على توافر عنصر الخبرة عند الأخصائيين الاجتماعيين، وقد حصلت هذه الفئة السنية على الترتيب الأول ، ثم تلي ذلك نسبة 13,34٪ من المبحوثين كان سنهم من (40) سنة إلى أقل من (45) وهذا يدل على توافر عنصر الخبرة لدى غالبية الأخصائيين ، وقد حصلت هذه الفئة السنية على الترتيب الثاني في الفئات العمرية للأخصائيين ، تلي ذلك نسبة 11,67٪ من الأخصائيين كانت تتراوح أعمارهم من (35) إلى أقل من (40) سنة ، وقد حصلت هذه الفئة على الترتيب الثالث ، تلي ذلك نسبة 8,33٪ من الأخصائيين كانت أعمارهم أقل من 25 سنة ، ومن 25سنة إلى أقل من 30 سنة بلغت نسبتهم 8,33٪ من المبحوثين ، ومن 30 سنة إلى أقل من 35 سنة كذلك كانت نسبتهم 8,33٪ من إجمالي العينة ، وكذلك نسبة8,33٪ من المبحوثين تراوح سنهم من 50 سنة إلى أقل من 55 سنة ، ونسبة 8,33٪ من المبحوثين كان سنهم 55 سنة فأكثر ، وهذا يدل على تنوع الخبرات بتنوع الفئات العمرية المختلفة وقد حصلت الخمس فئات العمرية الأخيرة على الترتيب الرابع.

جدول رقم (3) : يوضح عدد سنوات الخبرة للأخصائيين

م	عدد سنوات الخبرة	ك	٪
1	أقل من 5 سنوات	5	8,33
2	5-	5	8,33
3	10-	20	33,33
4	15-	10	16,67
5	20-	10	16,67
6	25 سنة فأكثر	10	16,67
	المجموع	60	٪100

يتبين من الجدول السابق أن نسبة 33,33٪ من المبحوثين من الأخصائيين الاجتماعيين كانت سنوات الخبرة من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة وقد حصلت على الترتيب الأول ، تلي ذلك نسبة 16,67٪ من المبحوثين كانت سنوات الخبرة لديهم تتراوح من (15سنة إلى أقل من 20 سنة) وقد حصلت هذه الفئة من الخبرة على الترتيب الثاني وأتى على نفس النسبة 16,67٪ من المبحوثين تتراوح سنوات الخبرة لديهم من (20 سنة إلى أقل من 25 سنة)، وقد حصلت على الترتيب الثاني مكرر ، وأتى على نفس النسبة 16,67٪ من المبحوثين كانت سنوات الخبرة لديهم من (25 سنة فأكثر)، تلي ذلك نسبة 8,33٪ من المبحوثين كانت سنوات الخبرة لديهم أقل من (5) سنوات ، وقد حصلت على

الترتيب الثالث ، وأتى على نفس النسبة 8,33٪ من المبحوثين كانت سنوات الخبرة من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات.وقد حصلت على الترتيب الثالث مكرر .

ثانيا : النتائج المرتبطة بالمحور الأول المتعلق ببناء القدرات الإدارية والمادية:

جدول رقم (4) : (ن =60)

م	العبـــارة	الاستجابات			الدرجـــة المعيارية	درجـــة التحقق	كـا 2	الترتيب(*)
		نعم	إلى حدا ما	لا				
1	تنمى لدى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية مهارة حل المشكلة.	50	10	-	170	2,83	50	3
	٪	,33 83	,67 16	-				
	الوزن النسبي	,070 0	,156 0	-				
2	تنمى لد0ى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية مهارة تنمية الأداء.	60	-	-	180	3	80	1
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	,084 0	-	-				
3	تساعدنى مكاتب	60	-	-	180	3	80	1

(*) الترتيب على أساس الدرجة المعيارية .

	الخدمة الاجتماعية في التعامل مع المواقف السريعة.							مكرر
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	,084 0	-	-				
4	تعرفني مكاتب الخدمة الاجتماعية كيفية استخدام فنون الإدارة الحديثة.	56	4	-	176	2,93	,6 77	2
	٪	,33 93	6,67	-				
	الوزن النسبي	,078 0	,062 0	-				
5	تغرس مكاتب الخدمة الاجتماعية لدى حب العمل واحترامه.	60	-	-	180	3	80	1 مكرر
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	,084 0	-	-				
6	تحسن مكاتب الخدمة الاجتماعية لدى الرضى الوظيفي.	46	14	-	166	2,76	,6 35	5
	٪	,67 76	,33 23	-				
	الوزن النسبي	,064 0	,218 0	-				

7	تساعدنى مكاتب الخدمة الاجتماعية فى تحديد احتياجاتى التدريبية المرتبطة بالحد من التسرب.	48	10	2	166	2,76	.4 55	5 مكرر
	٪	80	,67 16	3 ,3 3				
	الوزن النسبي	,067 0	,156 0	1				
8	تساعدنى مكاتب الخدمة الاجتماعية فى مراجعة وتفصيل اللوائح والقوانين التى تؤديها.	60	-	-	180	3	80	1 مكرر
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	,084 0						
9	لدى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بيان مكتوب بالرسالة التى تؤديها.	50	10	-	170	2,83	50	3 مكرر
	٪	,33 83	,67 16	-				
	الوزن النسبي	,070 0	,156 0	-				
10	تعكس رؤية المكاتب أهدافها	48	12	-	168	2,8	,4 42	4

	بوضوح.							
	٪	80	20	-				
	الوزن النسبي	,067 0	,187 0	-				
11	تعكس رؤية المكاتب الاحتياجات الفعلية للمستفيدين.	56	4	-	176	2,93	,6 77	2 مكرر
	٪	,33 93	6,67					
	الوزن النسبي	,078	,062 0					
12	يشارك فى صياغة الرؤية جميع المعنيين بالمكاتب.	60	-	-	180	3	80	1 مكرر
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	,084 0	-	-				
13	قامت المكاتب بنشر رسالتها على أعضاء المجتمع.	60	-	-	180	3	80	1 مكرر
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	,084 0	-	-				
	المجموع	714	64	2				

يتبين من الجدول السابق أن نسبة 100٪ من المبحوثين من الأخصائيين يرون ضرورة أن مكاتب الخدمة الاجتماعية تنمى لديهم

مهارة الأداء بوزن نسبى(0,084) ودرجة معيارية (3) وهى درجة تحقق تام وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول داخل محورها.

وأتى على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تساعد مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية الأخصائيين فى التعامل مع المواقف السريعة بوزن نسبى (0,084) ودرجة معيارية (3) وهى درجة تحقق تام وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها.

وجاء على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين رأوا أهمية مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى غرس قيمة حب العمل واحترامه لدى الأخصائيين، وقد جاءت العبارة بوزن نسبى (0,084) ودرجة معيارية (3) وهى درجة تحقق تام وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها ، وهذا يتفق مع رأى الباحث فى ضرورة حب العمل واحترامه.

وأتى على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين أكدوا على مساندة مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى مراجعة وتفصيل اللوائح والقوانين الإدارية ، وقد جاءت العبارة بوزن نسبى(0,084) ودرجة معيارية (3) وهى درجة تحقق تام وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها ، هذا ويرى الباحث أهمية ذلك فى بناء قدرات الأخصائى الاجتماعى.

وجاء على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين أكدوا على أهمية مشاركة الجميع فى صياغة الرؤية بالمكاتب، وقد جاءت العبارة بوزن نسبى (0,084) ودرجة معيارية (3) وهى درجة تحقق تام وقد حصلت

العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها. هذا ويرى الباحث أهمية مشاركة الأخصائيين فى صياغة الرؤية داخل المكاتب.

وأتى على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين أكدوا على ضرورة أن تقوم المكاتب بنشر رسالتها على أعضاء المجتمع، وقد جاءت العبارة بوزن نسبى (0,084) ودرجة معيارية (3) وهى درجة تحقق تام وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها. ويرى الباحث ضرورة عمل ذلك وأهميته فى بناء قدرات الأخصائيين الاجتماعيين بمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية.

كما ظهر من خلال الجدول السابق أن نسبة 93,33٪ من المبحوثين رأوا أهمية مكاتب الخدمة الاجتماعية فى كيفية استخدام فنون الإدارة الحديثة بوزن نسبى (0,078) ، في حين أن نسبة 6,67٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حدا ما بوزن نسبى (0,062) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (176) ودرجة تحقق (2,93) و(كا^2=77,6)، وقد حصلت العبارة على الترتيب الثاني داخل محورها.

وأتى على نفس النسبة 93,33٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تعكس رؤية المكاتب الاحتياجات الفعلية للمستفيدين بوزن نسبى (0,078) ، في حين أن نسبة 6,67٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حدا ما بوزن نسبى (0,062) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (176) ودرجة تحقق (2,93) و(كا^2=77,6) ، وقد حصلت العبارة على الترتيب الثاني مكرر داخل محورها.

كما تبين من الجدول السابق أن نسبة 83,33٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تقوم مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بتنمية مهارة حل المشكلة لدى الأخصائي الاجتماعي بوزن نسبي (0,070) ، في حين أن نسبة(16,67٪) من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما ، بوزن نسبي (0,156) ، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (170) ودرجة تحقق (2,83) ، وكا^2= 50 وقد حصلت العبارة على الترتيب الثالث داخل محورها. هذا ويرى الباحث أن تنمية مهارة حل المشكلة لدى الأخصائيين تساعدهم على بناء قدراتهم.

وأتى على نفس النسبة 83,33٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تكون لدى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بيان مكتوب بالرسالة التي تؤديها ، بوزن نسبي (0,070)، في حين أن نسبة (16,67٪) من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما ، بوزن نسبي (0,156)، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (170) ودرجة تحقق(2,83)، وكا^2= 50 وقد حصلت العبارة على الترتيب الثالث مكرر داخل محورها. وهذا يتفق مع رأى الباحث.

كما تبين من الجدول السابق أن نسبة 80٪ من المبحوثين أكدوا على ضرورة أن تساعد مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية الأخصائي الاجتماعي في تحديد احتياجاته التدريبية المرتبطة بالحد من التسرب من التعليم. بوزن نسبي (0,067) في حين أن نسبة (20٪) من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما ، بوزن نسبي (0,187) وقد حصلت العبارة على

درجـة معياريـة (168)، ودرجـة تحقـق (2,8) ، و(كـا^2=42,4) وقـد حصلت العبارة على الترتيب الرابع داخل محورها .

كما ظهر من الجدول السابق أن نسبة 76,67٪ من المبحوثين أكدوا على ضرورة أن تعكس رؤية المكاتب أهدافها بوضوح، بوزن نسبى (0,064) ، في حين أن نسبة 23,33٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حدا ما بوزن نسبى (0,218) ، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (166) ، ودرجة تحقق (2,76) و(كا^2=6و35) وقد حصلت العبارة على الترتيب الخامس داخل محورها .

كما تبين من الجدول السابق أن نسبة (80٪) من المبحوثين رأوا ضرورة أن تحسن مكاتب الخدمة الاجتماعية لدى الرضى الوظيفى، بوزن نسبى (0,067) ، في حين أن نسبة (16,67٪) من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما ، بوزن نسبى (0,156) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (166)، ودرجة تحقق (2,76) وهى درجة تحقق مرتفعة ، و(كا^2=55,4)، وقد حصلت العبارة على الترتيب الخامس مكرر داخل محورها.

من خلال تحيل الجدول السابق المرتبط بالمحور الأول (بناء القدرات الإدارية والمالية) يتضح أن نسبة كبيرة من المبحوثين رأوا ضرورة أن تنمى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية لديهم مهارة الأداء وأن تساعدهم على التعامل مع المواقف السريعة وغرس قيمة الحب واحترام العمل لديهم وتنمية مهارة حل المشكلة واستخدام فنون الإدارة الحديثة وهذا يتفق مع دراسة "أحلام عبد المؤمن على" التى تلقى الضوء على

العوامل المؤدية للتسرب وعلى الصعوبات التى تواجه الأخصائى الاجتماعى المدرسى[1] والتى تقرب الفجوة بين الدور المتوقع والدور الممارس للتلاميذ. كما يرى الباحث ضرورة توفير الكوادر المتخصصة فى مجال التعليم بصفة عامة والمجال المدرسى بصفة خاصة وتطوير الاعداد المهنى للأخصائى الاجتماعى بما يتناسب مع التطور العالمى من ناحية والمجال التعليمى من ناحية أخرى.

ثالثاً : النتائج المرتبطة بالمحور الثانى (بناء القدرات الشعبية والمجتمعية)

جدول رقم (5) : ن=60

م	العبارة	الاستجابات			الدرجة المعيارية	درجة التحقق	كا2	الترتيب
		نعم	إلى حدا ما	لا				
1	تسعى مكاتب الخدمة الإجتماعية المدرسية للحصول على أراء القاعدة الشعبية فيما يتعلق بخططها المستقبلية.	60	-	-	180	3	80	1
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	,0810	-	-				

([1]) أحلام عبد المؤمن على : دور الخدمة الاجتماعية فى مشكلة التسرب الدراسى فى مرحلة التعليم الأساسى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم، 1992.

2	لدى المكاتب القدرة على جذب المتطوعين.	60	-	-	180	3	80	1 مكرر
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	,081 0	-	-				
3	لدى المكاتب المهارات اللازمة لبناء قاعدة شعبية.	60	-	-	180	3	80	1 مكرر
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	,081 0	-	-				
4	لدى المكاتب قنوات اتصال مفتوحة بين الجماهير.	56	4	-	176	3,93	,6 77	3
	٪	,33 93	,67 6	-				
	الوزن النسبي	,075 0	111 0,	-				
5	تعقد المكاتب اجتماعات دورية للعاملين بها لمعرفة مدى الرضا الشعبي.	60	-	-	180	3	80	1 مكرر
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	,081 0	-	-				
6	تتيح المكاتب للعاملين بها تقييم أدائها.	60	-	-	180	3	80	1 مكرر
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	,081	-	-				

		0						•
7	تعمل المكاتب على تنمية مهارة العاملين، وتنظيم الوقت المتاح واستثماره.	52	8	-	17 2	2,86	,4 58	5
	٪	,67 86	,33 13	-				
	الوزن النسبي	,070 0	222 0,	-				
8	تعمل المكاتب على مساعدة العاملين بها على مواجهة ضغوط العمل المختلفة.	60	-	-	18 0	3	80	1 مكرر
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	,081 0	-	-				
9	تساعد مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى وضع برامج للتوعية بأنشطة خدمة المجتمع الريفى.	58	2	-	17 8	2,96	,4 88	2
	٪	,67 96	,33 3	-				
	الوزن النسبي	,078 0	055 0,	-				
10	تحرص مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى وضع برامج للتوعية بأنشطة تنمية البيئة	54	6	-	17 4	2,9	,6 67	4

	الريفية.					•		
	٪	90	10	-				
	الوزن النسبي	,072 0	166 0,	-				
11	تساعد مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى وضع برامج للتوعية باحتياجات المجتمع الريفى.	56	2	2	17 4	2,9	,2 97	4م
	٪	,33 93	,67 1	,67 1				
	الوزن النسبي	,075 0	055 0,	0,5				
12	نجحت مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى وضع برامج تدريبية فى حل مشكلات مجتمعية خاصة بالريف.	44	14	2	16 2	2,7	,8 46	6
	٪	,34 73	,33 23	,33 3				
	الوزن النسبي	,059 0	388 0,	0,5				
13	تساعدنا فى عمل قوافل لمواجهة بعض المشكلات المجتمعية الريفية.	60	-	-	18 0	3	80	1 مكرر
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	,081 0	-	-				
	المجموع	740	36	4				

يتبين من الجدول السابق أن نسبة 100٪ من المبحوثين أكدوا على أرى ضرورة أن تسعى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية للحصول على آراء القاعدة الشعبية فيما يتعلق بخططها المستقبلية، بوزن نسبى (0,081)، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180) ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام ، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول داخل محورها.

وأتى على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين أكدوا على ضرورة قيام مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بجذب المتطوعين. بوزن نسبى (0,081) ، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180) ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام ، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها. وذلك لتحقيق التكامل في تقديم الخدمات التي تقدم للأخصائيين الاجتماعيين.

وجاء على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين أكدوا على ضرورة أن يكون للمكاتب المهارات اللازمة لبناء قاعدة شعبية. بوزن نسبى (0,081)، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180) ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها.

وأتى على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين أكدوا على ضرورة أن تساعد مكاتب الخدمة الاجتماعية الأخصائيين فى عقد اجتماعات دورية لمعرفة مدى الرضا الشعبى. بوزن نسبى (0,081)، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180) ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق

تام، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها. وهذا يتفق مع وجهة نظر بعض الباحثين بأن الأخصائيين كغيرهم من أفراد المجتمع لهم الحق في النمو بأقصى ما تمكنهم قدراتهم وطاقاتهم ، كما أن اهتمام المجتمعات بفئات الأخصائيين يرتبط بتغير النظرة المجتمعية إلى هؤلاء الأفراد كجزء من الثروة البشرية مما يحتم تنمية هذه الثروة والاستفادة منها على أقصى حد ممكن.

وجاء على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تتيح المكاتب للعاملين بها تقييم أداءها. بوزن نسبى (0,081)، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180) ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها. ويرى الباحث أهمية ذلك فى متابعة وتقييم الأداء للعاملين بها من أثر ذلك فى عملية بناء قدرات الأخصائيين.

وأتى على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين رأوا أن تعمل المكاتب على مساعدة العاملين بها على مواجهة ضغوط العمل المختلفة. بوزن نسبى (0,081)، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180) ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها.

وجاء على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تساعد المكاتب الأخصائي الاجتماعي فى عمل قوافل لمواجهة بضع المشكلات المجتمعية الريفية. بوزن نسبى (0,081)، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180) ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام، وقد حصلت

العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها. هذا ويرى الباحث أن ذلك يساعد على بناء القدرات المجتمعية والشعبية.

كما تبين من الجدول السابق أن نسبة 96,67٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تساعد مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى وضع برامج للتوعية بأنشطة خدمة المجتمع الريفى. بوزن نسبى (0,078)، في حين أن نسبة 3,33٪ من المبحوثين من الأخصائيين رأوا ذلك إلى حدا ما بوزن نسبى (0,055) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (178) ودرجة تحقق (2,96) ، وكا^2=88,4 وقد حصلت العبارة على الترتيب الثاني داخل محورها.

كما أتضح من الجدول السابق أن نسبة 93,33٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن يكون لدى المكاتب قنوات اتصال مفتوحة بين الجماهير والعاملين. بوزن نسبى (0,075)، في حين أن نسبة 6,67٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما بوزن نسبى 0,111 وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (176)، ودرجة تحقق 3,93 وكا^2=77,6، وقد حصلت العبارة على الترتيب الثالث داخل محورها. هذا ويرى الباحث أن هذه القنوات ستساعد على تناول المعلومات كما تساهم فى بناء القدرات الشعبية والمجتمعية.

كما ظهر من الجدول السابق أن نسبة 90٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تساعد مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى وضع برامج للتوعية باحتياجات المجتمع الريفى. بوزن نسبى 0,072 ، في حين أن نسبة 10٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما ، بوزن نسبى (0,166) ،

وقـد حصـلت العبـارة علـى درجـة معياريـة 174، ودرجـة تحقـق 2,9 ، وكا^2=67,6 وقد حصلت العبارة على الترتيب الرابع داخل محورها. هـذا ويرى الباحث أن هذه البرامج سوف تساهم فـى تلبية بعض الاحتياجات المجتمعية التى بدورها تعمل على بناء القدرات الشعبية والمجتمعية.

كما تبين من الجدول السابق أن نسبة 93,33٪ مـن المبحـوثين رأوا أن مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية تحرص على وضع برامج للتوعية بأنشطة تنمية البيئة الريفية. بوزن نسبى (0,075) ، فى حين أن نسبة 1,67٪ من المبحوثين رأوا عكس ذلك تماماً ، بوزن نسبى(0,5) وقد حصـلت العبـارة علـى درجـة معياريـة 174 ودرجـة تحقـق(2,9) ، وكـا^2=97,2 وقـد حصـلت العبـارة علـى الترتيـب الرابـع مكـرر داخـل محورها. ويرى الباحث أن الاهتمام بهذه الأنشطة المجتمعية يساهم فى بناء القدرات الشعبية والمجتمعية للأخصائيين والعاملين بالمكاتب.

كما أتضح من الجدول السابق أن نسـبة 86,67٪ مـن المبحـوثين رأوا ضـرورة أن تقـوم المكاتـب بتنميـة مهـارة العـاملين وتنظـيم الوقـت واستثماره. بوزن نسبى 0,070 ، فى حين أن نسبة 13,33٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما بوزن نسبى (0,222) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية 172 ودرجة تحقق 2,86 وكـا^2=58,4 ، وقـد حصـلت العبـارة علـى الترتيـب الخـامس داخل محورهـا. ويـرى الباحـث أن اسـتثمار الوقـت وتنظيمه هو من أهم عوامل التنمية البشرية وبناء القدرات.

كما أسفر الجدول السابق عن أن نسبة 73,34٪ مـن المبحـوثين رأوا أن نجاح مكاتب الخدمـة الاجتماعيـة المدرسـية فـى حل مشـكلات

المجتمع الريفي. بوزن نسبى 0,059 ، في حين أن نسبة 23,33٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حدا ما بوزن نسبى (0,388)، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية 162 ، ودرجة تحقق (2,7)، وكا^2=46,8، وقد حصلت العبارة على الترتيب السادس داخل محورها. هذا ويرى الباحث أنه يرجع ذلك إلى أهمية الاهتمام بهذه المشاكل والعمل على إيجاد حل لها.

من خلال تحليل الجدول السابق المرتبط بالمحور الثانى (بناء القدرات الشعبية والمجتمعية) يتضح أن نسبة كبيرة من المبحوثين أكدوا على ضرورة أن تسعى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية على أراء القاعدة الشعبية وجذب المتطوعين وعقد الاجتماعات الدورية لهم وعمل قوافل لمواجهة المشكلات المجتمعية (المدرسية) ووضع ببرامج للتوعية وهذا يتفق مع دراسة "جمال شكرى" التى ترى ضرورة استخدام الاتجاهات الحديثة التى تساهم فى تطوير اساليب الممارسة للحد من مشكلة التسرب الدراسى[1].

كما يرى الباحث ضرورة انتقاء الأخصائيين الاجتماعيين العاملين فى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بحيث يتوافر فيهم الصبر والقدرة على العطاء بلا حدود والخبرة المهنية والدراسة المستمرة لمشكلاتهم ومتابعة احتياجاتهم وإشباعها بالشكل الذى يحقق لهم الصحة النفسية والاجتماعية والبدنية على أكمل وجه.

([1]) جمال شكرى نقلاً عن : محمد توفيق حسن : الخدمة الاجتماعية المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1992.

رابعا : النتائج المرتبطة بالمحور الثالث (بناء القدرات الاتصالية)

جدول رقم (6) : ن=60

م	العبارة	الاستجابات			الدرجة المعيارية	درجة التحقق	كا2	الترتيب
		نعم	إلى حدا ما	لا				
1	تقوم مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بإنشاء شبكات وبناء علاقات وثيقة مع المجتمع.	60	-	-	180	3	80	1
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	081 0,	-	-				
2	تعمل المكاتب على الاتصال بالمؤسسات المختلفة للحصول على الخدمات.	50	10	-	170	2,83	50	5
	٪	,83 83	16,67	-				
	الوزن النسبي	067 0,	0,238	-				
3	تتعاون المكاتب مع احدى الشبكات الاتصالية.	56	4	-	176	2,93	,6 77	3
	٪	,33 93	6,67	-				
	الوزن النسبي	075 0,	0,095	-				
4	تتعاون المكاتب مع	60	-	-	180	3	80	1

	احـــدى الـــروابط الاقليمية.							مكرر
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	081 0,	-	-				
5	تحقـق تلـك العلاقـة تحســين مســتويات التـــدريب ومهـــارة العمالة.	56	4	-	176	2,93	,6 77	3 مكرر
	٪	,33 93	6,67	-				
	الوزن النسبي	075 0,	0,095	-				
6	تحقـــق العلاقـــة الاتصـــالية خـدمات أفضل للمستفيدين.	60	-	-	180	3	80	1 مكرر
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	081 0,	-	-				
7	تحقـق تلـك العلاقـة للمكاتــب تخطـيط أفضـــل للـــبرامج والمشروعات.	58	2	-	178	2,96	,4 88	2
	٪	,67 96	3,33	-				
	الوزن النسبي	078 0,	0,047	-				
8	تحقـق تلـك العلاقـة للمكاتــب اسـتفادة أكبر مـن المتطـوعين	52	8	-	172	2,86	,4 58	4

	والمشاركين.			•				
	٪	,67 86	13,33	-				
	الوزن النسبي	070 0,	0,190	- •				
9	تحقق تلك العلاقة للمكاتب استفادة أكبر من الموارد المادية والمالية.	60	-	-	180	3	80	1 مكرر
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	081 0,	-	-				
10	تحقق تلك العلاقة للمكاتب قوى أكبر لزيادة قدراتها الدفاعية.	56	4	-	176	2,93	,6 77	3 مكرر
	٪	,33 93	6,67	-				
	الوزن النسبي	075 0,	0,095	-				
11	تستفيد المكاتب من تلك العلاقة بشكل أكبر في بناء قدرات عملائها.	60	-	-	180	3	80	1م
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	081 0,	-	-				
12	تساعد تلك العلاقة المكاتب على تحقيق أهدافها البنائية	58	2	-	178	2,96	,4 88	2 م

	والإنسانية.							
	٪	,67 96	3,33	-				
	الوزن النسبي	078 0,	0,047	-				
13	هنـــاك مشـــروعات مشـتركة فـى مجـال التمكين والاتصال.	52	8	-	172	2,86	,4 58	4م
	٪	,67 86	13,33	-				
	الوزن النسبي	070 0,	0,190	-				
	المجموع	738	42	-				

يتـبين مـن الجـدول السـابق أن نسـبة 100٪ مـن المبحـوثين مـن الأخصـائيين الاجتمـاعيين رأوا ضـرورة أن تقـوم مكاتـب الخدمـة الاجتماعية المدرسية بإنشاء شبكات وبناء علاقات وثيقة مع المجتمع. بوزن نسبى 081, وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180) ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام، وكا^2=80، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول داخل محورها. وذلك يتفق مع وجهة نظر الباحث الذى يرى فـى بنـاء شـبكة العلاقـات مـع المجتمـع علاقـة وثيقـة لبنـاء القـدرات الاتصالية.

وأتـى علـى نفـس النسـبة 100٪ مـن المبحـوثين مـن الأخصـائيين الاجتمـاعيين رأوا أهميـة أن تتعـاون المكاتـب مـع إحـدى الـروابط

الاقليميـة. بـوزن نسـبى 081, وقـد حصـلت العبـارة علـى درجـة معياريـة (180) ودرجـة تحقـق (3) وهـى درجـة تحقـق تـام ، وكـا2=80، وقـد حصلت العبـارة علـى الترتيـب الأول مكـرر داخـل محورهـا. هـذا ويـرى الباحـث أن فـى هـذه الـروابط الاقليميـة تحقيـق مكاسـب لبنـاء القـدرات الاتصالية.

وجـاء علـى نفـس النسـبة 100٪ مـن المبحـوثين رأوا أن العلاقـات الاتصالية للمكاتب تحقق خدمات أفضل للمستفيدين والمترددين عليها وذلك بوزن نسبى 081, وقـد حصـلت العبـارة علـى درجة معيارية (180) ودرجة تحقـق (3) وهـى درجـة تحقـق تـام ، وكـا2=80 ، وقـد حصـلت العبـارة علـى الترتيـب الأول مكـرر داخـل محورهـا. وهـذا يتفـق مـع رأى الباحث فى أن هذه العلاقة تساهم فى بناء القدرات.

وأتـى علـى نفـس النسـبة 100٪ مـن المبحـوثين رأوا أهميـة أن هـذه العلاقة تحقق استفادة أكبر من الموارد المادية والمالية وذلـك بـوزن نسـبى 081, وقد حصلت العبـارة علـى درجة معيارية (180) ودرجة تحقـق (3) وهـى درجة تحقق تـام، وكـا^{2}=80 ، وقـد حصـلت العبـارة علـى الترتيـب الأول مكرر داخل محورها.

وجـاء علـى نفـس النسـبة 100٪ مـن المبحـوثين رأوا ضـرورة أن تستفيد المكاتب من تلك العلاقة بشكل أكبر فى بنـاء قـدرات عملائهـا وذلك بوزن نسبى 081, وقـد حصـلت العبـارة علـى درجة معيارية (180) ودرجـة تحقـق (3) وهـى درجـة تحقـق تـام، وكـا^{2}=80 ، وقـد حصـلت

العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها. هذا ويرى الباحث أن الاطمئنان على تلك العلاقة معن آن لآخر يشعره بالاهتمام ومن ثم بالمساندة ومن ثم الراحة.

كما تبين من الجدول السابق أن نسبة 96,67٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تحقق تلك العلاقة للمكاتب تخطيط أفضل للبرامج والمشروعات وذلك بوزن نسبى 0,078، في حين أن نسبة 3,33٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما ، بوزن نسبى 0,047 ، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية(178) ودرجة تحقق2,96 وكا^2=88,4 وقد حصلت العبارة على الترتيب الثاني داخل محورها. هذا ويرى الباحث أن فى التخطيط مهارة تحقق أعلى عائد وبأقل تكلفة مما يساهم ذلك فى عملية البناء.

وأتى على نفس النسبة 96,67٪ من المبحوثين رأوا أهمية أن تلك العلاقة تساعد المكاتب على تحقيق أهدافها البنائية والإنشائية، بوزن نسبى 0,078، في حين أن نسبة 3,33٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما ، بوزن نسبى 0,047 وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (178) ودرجة تحقق2,96 وكا^2=88,4 وقد حصلت العبارة على الترتيب الثاني مكرر داخل محورها.

كما اتضح من الجدول السابق أن نسبة 93,33٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تتعاون المكاتب مع إحدى الشبكات الاتصالية وذلك بوزن نسبى 0,075 ، في حين أن نسبة 6,67٪ من المبحوثين رأوا ذلك

إلى حـدا مـا بـوزن نسـبى (0,095) ، وقـد حصـلت العبـارة علـى درجـة معياريـة 176 ، ودرجـة تحقـق 2,93 ، وكـا^2=77,6 ، وقـد حصـلت العبارة على الترتيب الثالث داخل محورها. هـذا ويرى الباحـث أن ذلـك يساهم فى بناء القدرات الاتصالية.

وأتـى علـى نفـس النسبة93,33٪ مـن المبحـوثين مـن الأخصـائيين الاجتماعيين رأوا ضرورة أن تلك العلاقة تحقق تحسين مستويات التدريب ومهارة العمالة وذلك بوزن نسبى 0,075 ، في حين أن نسبة 6,67٪ مـن المبحـوثين رأوا ذلـك إلى حـدا مـا بـوزن نسـبى (0,095) ، وقـد حصـلت العبارة على درجة معيارية 176 ، ودرجة تحقق 2,93 ، وكـا^2=77,6 ، وقد حصلت العبارة على الترتيب الثالث مكرر داخل محورها.

وجـاء علـى نفـس النسـبة ,93٪ مـن المبحـوثين مـن الأخصـائيين الاجتمـاعيين رأوا أن تحقـق تلـك العلاقـة للمكاتـب قـوى أكـبر لزيـادة قدراتها الدفاعيـة وذلـك بـوزن نسـبى 0,075 ، في حين أن نسبة 6,67٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حدا ما بوزن نسـبى (0,095) ، وقـد حصـلت العبارة على درجة معيارية 176 ، ودرجة تحقق 2,93 ، وكا2=77,6 ، وقد حصلت العبارة على الترتيب الثالث مكرر داخل محورها. هذا ويرى الباحث أن هذه العلاقة تساعد هذه المكاتب فى بناء قدراتها الدفاعية.

كما اتضح مـن الجـدول السـابق أن نسـبة 86,67٪ مـن المبحـوثين رأوا أن هـذه العلاقـة تحقـق للمكاتـب اسـتفادة أكـبر مـن المتطـوعين والمشاركين وذلك بوزن نسبى (0,070) ، في حين أن نسبة 13,33٪ من

المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما بوزن نسبى 0,190 ، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (172) ودرجة تحقق(2,86) ، وكا^2= (58,4) ،وقد حصلت العبارة على الترتيب الرابع داخل محورها.

وأتى على نفس النسبة 86,67٪ من المبحوثين رأوا أهمية وضرورة وجود مشروعات مشتركة فى مجال التمكين والاتصال وذلك بوزن نسبى 0,070 ، في حين أن نسبة 13,33٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما ، بوزن نسبى 0,190 وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (172) ودرجة تحقق(2,86) ، وكا^2= (58,4) ،وقد حصلت العبارة على الترتيب الرابع مكرر داخل محورها.

كما تبين من الجدول السابق أن نسبة 83,83٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تعمل المكاتب على الاتصال بالمؤسسات المختلفة للحصول على الخدمات، بوزن نسبى (0,067) ، في حين أن نسبة 16,67٪ من المبحوثين من الأخصائيين الاجتماعيين رأوا ذلك إلى حداً ما ، بوزن نسبى(0,238)، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (170)، ودرجة تحقق (2,83) ، وكا^2=50، وقد حصلت العبارة على الترتيب الخامس داخل محورها. ويرى الباحث أن ذلك يحقق التوازن الاجتماعى.

من خلال تحليل الجدول السابق المرتبط بالمحور الثالث (بناء القدرات الاتصالية) يتضح أن نسبة كبيرة من مجتمع البحث رأوا ضرورة إقامة شبكة اتصال مع المجتمع ومع الروابط الاقليمية وتحسين مستويات التدريب بما يتيح استخدام امثل للموارد المتاحة وإنشاء شبكة تخطيط ووجود مشروعات مشتركة فى مجال التمكين والاتصال وهذا يتفق مع

دراسة "عبد النبى يوسف عبده" فى المشكلات التى تمس الطالب فى المدرسة وتساعد على تسربه وتركه للمدرسة وأن الخوف المدرسى قد يؤدى فى أغلب الأحيان إلى التسرب المدرسى[1].

كما يرى الباحث ضرورة تكامل الخدمات وتركزها فى مكان واحد (الخدمات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتعليمية والتكنولوجية) التى يمكن تقديمها للأخصائيين الاجتماعيين وذلك لتحسين جودة تدريبهم.

خامسا : النتائج المرتبطة بالمحور الرابع (بناء القدرات المالية)

جدول رقم (7) : (ن=60)

م	العبارة	الاستجابات			الدرجة المعيارية	درجة التحقق	كا2	الترتيب
		نعم	إلى حدا ما	لا				
1	تتوافر لدى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية القدرة على ربط الموارد بالعائد بالخدمة	60	-	-	180	3	80	1
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	081 0,	-	-				
2	تتوافر لدى المكاتب	52	8	-	172	2,86	,4	3

---

(1) عبدالنبى يوسف عبده : العوامل المؤدية للخوف المرضى من المدرسة لدى التلاميذ، مذكرات منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1992.

	القدرة على استثمار عائد الخدمة فى تدعيم أهداف وبرامج المدرسة.						58	
	٪	,67 86	,33 13	-				
	الوزن النسبي	070 0,	173 0,	-				
3	لدى المكاتب أساليب المتابعة وتقويم الأنشطة والبرنامج الزمنى لها.	56	4	-	176	2,93	,6 77	2
	٪	,33 93	,67 6	-				
	الوزن النسبي	076 0,	021 0,	-				
4	يوجد لدى المكاتب نظام يحدد سلطة التوقيع معتمد من مجلس إدارة المدرسة.	60	-	-	180	3	80	1م
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	081 0,	-	-				
5	يوجد لدى المكاتب نظام الرقابة المالية.	50	10	-	170	2,83	50	5
	٪	,33 83	,67 16	-				
	الوزن النسبي	068 0,	217 0,	-				
6	تقوم المكاتب بطباعة تقرير سنوى عن أعمالها وتوزيعه على المستفيدين	60	-	-	180	3	80	1م

	من خدماتها وعلى قادة المجتمع الريفى.							
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	081 0,	-	-				
7	هنـــاك تخطــيط مـــالى لحركـــة ســـير البـــرامج التى تنفذها المكاتب.	60	-	-	180	3	80	1م
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	081 0,	-	-				
8	تستطيع المكاتب توفير التمويل اللازم لأنشطتها وبرامجها	52	8	-	172	2,86	,4 58	3م
	٪	,67 86	,33 13	-				
	الوزن النسبي	070 0,	173 0,	-				
9	تقوم المكاتب بدراسات لتحليل كافة الخدمات المقدمة والعائد على حل مشكلة ما.	60	-	-	180	3	80	1م
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	081 0,	-	-				
10	تـــوافر لى المكاتـــب المبـــانى والمعـــدات والأجهزة اللازمة لتنفيذ برامجها.	60	-	-	180	3	80	1م

	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	081 0,	-	-				
11	لدى المكاتب نظام لتقدير جهود العاملين ومكافئتهم.	50	10	-	170	2,83	50	5م
	٪	,33 83	,67 16	-				
	الوزن النسبي	068 0,	217 0,	-				
12	لدى المكاتب نظام لاستثمار الموارد والإمكانات المادية والبشرية.	60	-	-	180	3	80	1م
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	081 0,	-	-				
13	لدى المكاتب كوادر مدربة على إعداد خطط الميزانية وإدارتها.	54	6	-	174	2,9	,6 67	4
	٪	90	10	-				
	الوزن النسبي	073 0,	130 0,	-				
	المجموع	734	46	-				

يتبين من الجدول السابق أن نسبة 100٪ من المبحوثين أكدوا أنه تتوافر لدى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية القدرة على ربط الموارد بالعائد بالخدمة وذلك بوزن نسبى (0,081) وقد حصلت العبارة

على درجة معيارية (180) ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام ، وكا^2=80، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول داخل محورها. هذا ويرى الباحث أن ربط الخدمة بالموارد والعائد يساهم فى عملية البناء للقدرات المالية.

وأتى على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن يوجد لدى المكاتب نظام يحدد سلطة التوقيع معتمد من مجلس الإدارة وذلك بوزن نسبى (0,081) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180) ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام، وكا^2=80، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها. وهذا يتفق مع وجهة نظر الباحث.

وجاء على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين رأوا أهمية أن تقوم المكاتب بطباعة تقرير سنوى عن أعمالها وتوزيعه على المستفيدين من خدماتها وعلى قادة المجتمع الريفى. بوزن نسبى (0,081) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180) ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام ، وكا^2=80 ، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها.

وأتى على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن هناك تخطيط مالى لحركة سير البرامج التى ينفذها المكاتب وذلك بوزن نسبى (0,081) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180) ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام ، وكا^2=80 ، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها. وذلك يتفق مع وجهة نظر الباحث

فى أن التخطيط المالى يساعد المكاتب على تنفيذ برامجها وبناء قدرات عملائها من الأخصائيين.

وجاء على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين رأوا أهمية أن تقوم المكاتب بدراسات لتحليل كافة الخدمات المقدمة والعائد على حل مشكلة ما وذلك بوزن نسبى (0,081) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180) ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام ، وكا^2=80 ، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها. ذلك ويرى الباحث أن هناك ضرورة مهنية لتعديل السلوكيات السلبية لدى المنتفعين بالخدمات ومساعدتهم على التكيف بإيجابية وفاعلية مع المحيطين به ومع مجتمعه.

وأتى على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تتوافر لدى المكاتب المبانى والمعدات والأجهزة اللازمة لتنفيذ برامجها وذلك بوزن نسبى (0,081) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180) ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام، وكا^2=80، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها. وهذا يتفق مع وجهة نظر الباحث.

وجاء على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين رأوا أهمية أن يكون لدى المكاتب نظام لاستثمار الموارد والإمكانات المادية والبشرية وذلك بوزن نسبى (0,081) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180) ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام، وكا2=80، وقد حصلت العبارة

على الترتيب الأول مكرر داخل محورها. وذلك يرى الباحث أنه فى وجود نظام لاستثمار الموارد المادية والبشرية يساعد ذلك فى بناء القدرات.

كما تبين من الجدول السابق أن نسبة 93,33٪ من المبحوثين من الأخصائيين الاجتماعيين رأوا ضرورة أن يكون لدى المكاتب أساليب المتابعة وتقويم الأنشطة والبرنامج الزمنى لها، وذلك بوزن نسبى(0,076) ، في حين أن نسبة 6,67٪ من الأخصائيين رأوا ذلك إلى حداً ما بوزن نسبى(0,021) ، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية 176 ، ودرجة تحقق 2,93 وهى درجة تحقق مرتفعة جداً ، وكا^2=77,6 ، وقد حصلت العبارة على الترتيب الثاني داخل محورها.

كما أتضح من الجدول السابق أن نسبة 86,67٪ من المبحوثين من الأخصائيين الاجتماعيين رأوا أهمية أن يكون لدى المكاتب كوادر مدربة على إعداد خطط الميزانية وإداراتها، بوزن نسبى (0,070) ، في حين أن نسبة 13,33٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حدا ما بوزن نسبى 0,173 ، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية 172 ، ودرجة تحقق 2,86 ، وكا^2=58,4، وقد حصلت العبارة على الترتيب الثالث داخل محورها. هذا ويرى الباحث أن ذلك يساعد على التنمية المهنية من ناحية ومن ناحية أخرى يوسع قاعدة المهارات التي يجب أن يكتسبها الأخصائى.

وأتى على نفس النسبة 86٪ من المبحوثين من الأخصائيين الاجتماعيين رأوا ضرورة أن تتوافر لدى المكاتب القدرة على استثمار

عائد الخدمة فى تدعيم أهداف وبرامج المدرسة، وذلك بوزن نسبى (0,070) ، في حين أن نسبة 13,33٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حدا ما بوزن نسبى 0,173 ، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية 172 ، ودرجة تحقق 2,86 ، وكا^2=58,4، وقد حصلت العبارة على الترتيب الثالث مكرر داخل محورها.

كما تبين من الجدول السابق أن نسبة 90٪ من المبحوثين رأوا أهمية أن تستطيع المكاتب توفير التمويل اللازم لأنشطتها وبرامجها، وذلك بوزن نسبى 0,073، في حين أن نسبة 10٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما بوزن نسبى، 0,130 ، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (174) ، ودرجة تحقق (2,9) ، وكا^2=67,6، وقد حصلت العبارة على الترتيب الرابع داخل محورها. ويرى الباحث أن تنمية السلوك المهنى لدى الأخصائى من الواجبات المهنية التي يتطلبها العمل والتى تسهم فى بناء قدراته.

كما أتضح من الجدول السابق أن نسبة 83,33٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن يوجد لدى المكاتب نظام الرقابة المالية، بوزن نسبى (0,068)، في حين أن نسبة 16,67٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما ، بوزن نسبى (0,217) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (170) ودرجة تحقق (2,83) ، وكا^2=50، وقد حصلت العبارة على الترتيب الخامس داخل محورها. هذا ويرى الباحث أن وجود هذا النظام يساعد فى بناء القدرات المالية للأخصائى.

وأتـى محلـى نفـس النسـبة 83,33٪ مـن المبحـوثين رأوا ضـرورة أن يكـون هنـاك لـدى المكاتـب نظـام لتقـدير جهـود العـاملين ومكـافئتهم وذلك لتحقيق الدعم المالى لهم بوزن نسبى (0,068)، في حين أن نسـبة 16,67٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما ، بوزن نسبى (0,217) وقد حصـلت العبـارة علـى درجـة معياريـة (170) ودرجـة تحقـق (2,83)، وكا^2=50 ، وقد حصلت العبارة على الترتيب الخامس مكرر داخل محورها.

ومن خلال تحليل الجدول السابق والمرتبط بالمحور الرابع (بناء القدرات المالية) يتضح أن نسبة كبيرة من مجتمع البحث يرى ضرورة الموارد بالعائد ووجود نظام يحدد سلطة التوقيع وأن يكون هناك تقرير سنوى وتخطيط مالى لحركة سير البرامج داخل المدرسة وأن يكون هناك نظام وبرنامج ثابت لاستثمار الموارد المتاحة وكيفية استخدامها الاستخدام الأمثل وهذا يتفق مع دراسة "الحسينى منصور علوان" والتى تهدف إلى تحديد العوامل المرتبطة بالتسرب الدراسى وأن هناك ارتباط وثيق بين العوامل البيئية والعوامل المدرسية فى إحداث التسرب الدراسى[1].

([1]) الحسينى منصور علوان : فاعلية التركيز على المهام فى خدمة الفرد فى علاج مشكلة التأخر الدراسى لطالبات الثانوية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1994.

كما يرى الباحث ضرورة تنويع مصادر التمويل لتحقيق أعلى معدل من الدعم المادى لهم واستخدام التكنولوجيا الحديثة المتطورة فى تقديم الدعم للأخصائيين الاجتماعيين.

سادسا : النتائج المرتبطة بالمحور الخامس (بناء القدرات العقلية)

جدول رقم (8) : ن=60

م	العبـــارة	الاستجابات نعم	إلى حدا ما	لا	الدرجة المعيارية	درجة التحقق	كا2	الترتيب
1	تنمى لدى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية مهارة الملاحظة الجيدة.	60	-	-	180	3	80	1
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	083 0,	-	-				
2	تقوم المكاتب بعمل دورات تنمية بشرية للعاملين بها.	54	6	-	174	2,9	,6 67	4
	٪	90	10	-				
	الوزن النسبي	074 0,	115 0,	-				
3	تستعين المكاتب بمتخصصين فى علم النفس والاجتماع.	60	-	-	180	3	80	1م
	٪	100	-	-				

	الوزن النسبي	083 0,	-	-				
4	تستعين المكاتب بخبراء لوضع الخطط الاستراتيجية.	60	-	-	180	3	80	ام
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	083 0,	-	-				
5	تقوم المكاتب بتدريب أعضائها على التفكير المنطقي السليم بواسطة متخصصين.	46	14	-	166	2,76	,6 35	6
	٪	,67 76	,33 23	-				
	الوزن النسبي	063 0,	019 0,	-				
6	توجد المكاتب لدينا مهارة القدرة على مواجهة المواقف السريعة.	58	2	-	178	2,96	,4 88	2
	٪	,67 96	,33 3	-				
	الوزن النسبي	080 0,	038 0,	-				
7	تقوم المكاتب بعمل أدلة وأدوات للعمل ونشرها بحيث يمكن الاستفادة	60	-	-	180	3	80	ام

	منها.							
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	083 0,	-	-				
8	تقوم المكاتب بترجمة وتحرير وطبع ونشر بعض الموضوعات المتعلقة بنشاط عملها للاستفادة منها.	60	-	-	180	3	80	ام
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	083 0,	-	-				
9	هناك متخصص مهني مدرب مسئول عن نظام التدريب بالمكتب وعن تحديثه وتطويره.	52	8	-	172	2,86	,4 58	5
	٪	,67 86	,33 13	-				
	الوزن النسبي	072 0,	153 0,	-				
10	هناك نظام متكامل للمعومات لدى المكاتب عن موارد المجتمع المحلي وإمكاناته.	56	4	-	176	2,93	,6 77	3
	٪	,33 93	,67 6	-				
	الوزن النسبي	077 0,	076 0,	-				

11 •	تقوم المكاتب بوضع نتائج الدراسات التى تجريها فى ملفات بشكل يسمح بتحليلها.	48	10	2	166	2,76	,2 64	6م
	٪	80	,67 16	,33 3				
	الوزن النسبي	066 0,	192 0,	333 ,				
12	تجرى المكاتب دراسات تقويمية للمشروعات والخدمات والعاملين بالمدرسة.	48	8	4	164	2,73	,2 59	7
	٪	80	,33 13	,67 6				
	الوزن النسبي	066 0,	153 0,	666 0,				
13	تجرى المكاتب دراسات للجدوى الاجتماعية للخدمات.	60	-	-	180	3	80	1م
	٪	100	-	-				
	الوزن النسبي	083 0,	-	-				
	المجموع	722	52	6				

تبين من الجدول السابق أن نسبة 100٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية تنمى لديهم مهارة الملاحظة الجيدة. وذلك بوزن نسبى (0,083) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180)، ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام ، وكا^2=80، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول داخل محورها. هذا ويرى الباحث أن تنمية الملاحظة لدى الأخصائيين الاجتماعيين تسهم اسهاماً كبيراً فى بناء قدراتهم العقلية.

وأتى على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين رأوا أهمية أن تستعين المكاتب بمتخصصين فى علم النفس والاجتماع. وذلك بوزن نسبى (0,083) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180)، ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام، وكا^2=80 ، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها. هذا ويرى الباحث أنه بالاستعانة بهؤلاء الخبراء يعد اسهاماً فى بناء عملية الثبات النفسى والاجتماعى للأخصائيين مما يساعد فى بناء قدراتهم.

وجاء على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تستعين المكاتب بخبراء لوضع الخطط الاستراتيجية. وذلك بوزن نسبى (0,083) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180)، ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام، وكا^2=80 ، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها. ويرى الباحث أن الاستعانة بالخبراء المتخصصين فى وضع الخطط الاستراتيجية يساعد على تنفيذ هذه

الخطط بأقل تكلفة وتحقيق أعلى عائد مما يسهم فى عملية بناء القدرات العقلية للأخصائيين الاجتماعيين.

وأتى على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين رأوا أن تقوم المكاتب بعمل أدلة وأدوات للعمل ونشرها بحيث يمكن الاستفادة منها. وذلك بوزن نسبى (0,083) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180)، ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام، وكا^2=80، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها. ويرى الباحث أنه فى استخدام هذه الأدلة والأدوات وتثبيت العمل بها يحقق النجاح فى العمل مما يساعد على بناء القدرات العقلية للأخصائيين الاجتماعيين.

وجاء على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تقوم المكاتب بترجمة وتحرير وطبع ونشر بعض الموضوعات المتعلقة بنشاط عملهم للاستفادة منها. وذلك بوزن نسبى(0,083) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180)، ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام، وكا2=80، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها. لأن ذلك يساهم فى بناء القدرات العقلية وذلك يتفق مع وجهة نظر الباحث.

وأتى على نفس النسبة 100٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تجرى المكاتب دراسات للجدوى الاجتماعية للخدمات. وذلك بوزن نسبى (0,083) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (180)، ودرجة تحقق (3) وهى درجة تحقق تام، وكا^2=80، وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول مكرر داخل محورها. هذا ويرى الباحث أن ذلك من الجوانب الهامة لأن ذلك يعمق لديهم القيم الاجتماعية الايجابية.

كما أتضح من الجدول السابق أن نسبة 96,67٪ من المبحوثين من الأخصائيين الاجتماعيين رأوا أهمية أن توجد المكاتب لديهم مهارة القدرة على مواجهة المواقف السريعة. بوزن نسبى (0,080)، في حين أن نسبة 3,33٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما، بوزن نسبى (0,038)، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (178) ، ودرجة تحقق (2,96)، (وكا^2=88,4) وقد حصلت العبارة على الترتيب الثاني داخل محورها.

كما تبين من الجدول السابق أن نسبة 93,33٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن يكون هناك نظام متكامل للمعلومات لدى المكاتب عن موارد المجتمع المحلى وإمكاناته. وذلك بوزن نسبى 0,077، في حين أن نسبة 6,67٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما، بوزن نسبى(0,076)، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية(176) ، ودرجة تحقق 2,93، (وكا^2=77,6) ، وقد حصلت العبارة على الترتيب الثالث داخل محورها.

كما أتضح من الجدول السابق أن نسبة 90٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تقوم المكاتب بعمل دورات تنمية بشرية للعاملين بها. وذلك بوزن نسبى (0,074) ، في حين أن نسبة 10٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما بوزن نسبى 0,115 ، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (174) ، ودرجة تحقق (2,9) وهى درجة تحقق مرتفعة جداً، (وكا^2=67,6)، وقد حصلت العبارة على الترتيب الرابع داخل محورها.

كما ظهر من الجدول السابق أن نسبة 86,67٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن يكون هناك متخصص مهنى مدرب مسئول عن نظام التدريب بالمكتب وعن تحديثه وتطويره. وذلك بوزن نسبى (0,072)، في حين أن

نسبة 13,33٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حدا ما ، بوزن نسبى (0,153) وقد حصلت العبارة على درجة معيارية 172 ، ودرجة تحقق (2,86)، (وكا2=58,4)، وقد حصلت العبارة على الترتيب الخامس داخل محورها.

كما تبين من الجدول السابق أن نسبة 76,67٪ من المبحوثين رأوا أهمية أن تقوم المكاتب بوضع نتائج الدراسات التى تجريها فى ملفات بشكل يسمح بتحليلها. وذلك بوزن نسبى(0,063)، في حين أن نسبة 23,33٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حدا ما بوزن نسبى(0,019) ، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية (166) ودرجة تحقق (2,76) وهى درجة تحقق مرتفعة ، (وكا^2=35,6)، وقد حصلت العبارة على الترتيب السادس داخل محورها.

كما أسفر الجدول السابق عن أن نسبة 80٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تجرى المكاتب دراسات تقويمية للمشروعات والخدمات والعاملين بالمدرسة. وذلك بوزن نسبى (0,066)، في حين أن نسبة 16,67٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما ، وذلك بوزن نسبى (0,192)، وقد حصلت العبارة على درجة معيارية 166 ، ودرجة تحقق (2,76) وهى درجة تحقق مرتفعة جداً ، (وكا^2=64,2)، وقد حصلت العبارة على الترتيب السادس مكرر داخل محورها.

كما تبين من الجدول السابق أن نسبة 80٪ من المبحوثين رأوا ضرورة أن تقوم المكاتب بتدريب أعضائها على التفكير المنطقى السليم بواسطة متخصصين، وذلك بوزن نسبى (0,066)، في حين أن نسبة 13,33٪ من المبحوثين رأوا ذلك إلى حداً ما وذلك بوزن نسبى (0,153)

وقد حصلت العبارة على درجة معيارية 164 ، ودرجة تحقق (2,73)، (وكا^2=59,2) ، وقد حصلت العبارة على الترتيب السابع داخل محورها.

من خلال تحليل الجدول السابق المرتبط بالمحور الخامس (بناء القدرات العقلية) يتضح أن نسبة كبيرة من مجتمع البحث رأوا ضرورة أن تقوم مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بتنمية مهارة الملاحظة والاستعانة بمتخصصين بعلم النفس والاجتماع ووضع الخطط الاستراتيجية وإجراء دراسات جدوى وعمل دراسات تنمية بشرية وإجراء الدراسات التجريبية والتقويمية وهذا يتفق مع دراسة "منى أحمد عبد الجواد" [1] التى ترى ضرورة استخدام الاخصائيين الاجتماعيين الاتجاهات الحديثة فى المجال المدرسى بدلاً من الاعتماد على الاتجاهات التقليدية المتمثل فى الدراسة والتشخيص والعلاج. كما يرى الباحث ضرورة الاهتمام بتقديم خدمات الدعم النفس والاجتماعى للأخصائيين الاجتماعيين والاهتمام بالتعليم المستمر لهم بصفة عامة والعاملين بالمدارس بصفة خاصة.

النتائج العامة للدراسة

1- النتائج العامة المرتبطة بخصائص الدراسة :

أ - أسفرت الدراسة عن أن غالبية المبحوثين من الذكور وقد حصلت على الترتيب الأول، بينما نسبة من المبحوثين كانوا إناث وحصلت على الترتيب الثاني.

([1]) محمد مصطفى أحمد : التكيف والمشكلات المدرسية من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية، 1997.

ب- تبين أن نسبة من المبحوثين تراوحت أعمارهم ما بين 45 سنة وأقل من 50 سنة ، وقد حصلت هذه الفئة السنية على الترتيب الأول ، ثم تلي ذلك نسبة من المبحوثين كان سنهم من (40) سنة إلى أقل من (45) ، وقد حصلت هذه الفئة السنية على الترتيب الثاني في الفئات العمرية للأخصائيين ، تلي ذلك نسبة من الأخصائيين كانت تتراوح أعمارهم من (35) إلى أقل من (40) سنة ، وقد حصلت هذه الفئة على الترتيب الثالث ، تلي ذلك نسبة من الأخصائيين كانت أعمارهم أقل من 25 سنة، ومن 25سنة إلى أقل من 30 سنة، ومن 30 سنة إلى أقل من 35 سنة، وكذلك نسبة من المبحوثين تراوح سنهم من 50 سنة إلى أقل من 55 سنة ، ونسبة من المبحوثين كان سنهم 55 سنة فأكثر ، وهذا يدل على تنوع الخبرات بتنوع الفئات العمرية المختلفة وقد حصلت الخمس فئات العمرية الأخيرة على الترتيب الرابع.

جـ- كما أسفرت الدراسة عن أن أعلى نسبة من المبحوثين من الأخصائيين الاجتماعيين كانت سنوات الخبرة من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة وقد حصلت على الترتيب الأول، تلي ذلك نسبة من المبحوثين كانت سنوات الخبرة لديهم تتراوح من (15سنة إلى أقل من 20 سنة) وقد حصلت هذه الفئة من الخبرة على الترتيب الثاني وأتى على نفس النسبة مجموعة من المبحوثين تتراوح سنوات الخبرة لديهم من (20 سنة إلى أقل من 25 سنة)، وقد حصلت على الترتيب الثاني مكرر، وأتى على نفس النسبة مجموعة من المبحوثين كانت سنوات الخبرة لديهم من (25 سنة فأكثر)، تلي ذلك نسبة من المبحوثين كانت سنوات الخبرة

لديهم أقل من (5) سنوات، وقد حصلت على الترتيب الثالث ، وأتى على نفس النسبة مجموعة من المبحوثين كانت سنوات الخبرة من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات. وقد حصلت على الترتيب الثالث مكرر.

2- النتائج العامة المرتبطة بالمحور الأول (بناء القدرات الإدارية والتنظيمية)

أ - أسفرت الدراسة عن أن معظم المبحوثين من الأخصائيين اتفقوا على الآتى :

- ضرورة أن تنمى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية مهارة الأداء.
- أن تساعد مكاتب الخدمة الاجتماعية فى التعامل مع المواقف السريعة.
- أن تغرس مكاتب الخدمة الاجتماعية لدى الأخصائيين حب العمل واحترام، وقد جاءت العبارة.
- أن تساعد مكاتب الخدمة الاجتماعية فى مراجعة وتفعيل اللوائح والقوانين.
- على أهمية أن تشارك فى صياغة الرؤية جميع المعنيين بالمكاتب.
- على ضرورة أن تقوم المكاتب بنشر رسالتها على أعضاء المجتمع.

ب- كما أسفرت الدراسة عن أن نسبة من المبحوثين رأوا ما يلى :

- أهمية أن تعرف مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية الأخصائيين كيفية استخدام الإدارة الحديثة.

- ضرورة أن تعكس رؤية المكاتب الاحتياجات الفعلية للمستفيدين.

جـ- كما تبين من الدراسة الميدانية أن نسبة من المبحوثين اتفقوا على الآتى :

- ضرورة أن تنمى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية لدى الأخصائيين مهارة حل المشكلة.

- ضرورة أن يكون لدى المكاتب بيان مكتوب بالرسالة التى يؤديها.

د – وأظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة من المبحوثين أكدوا على ضرورة أن تساعد مكاتب الخدمة الاجتماعية الأخصائيين فى تحديد احتياجاتهم التدريبية المرتبطة بالتدريب.

هـ- كما أظهرت النتائج أن نسبة من المبحوثين أكدوا على ضرورة أن تعكس رؤية المكتب أهدافها بوضوح للأخصائيين.

و- كما أوضحت الدراسة الميدانية أن نسبة من المبحوثين رأوا ضرورة أن تحسن مكاتب الخدمة الاجتماعية الرضا لدى الأخصائيينا.

3- النتائج العامة المرتبطة بالمحور الثانى (بناء القدرات الشعبية والمجتمعية)

أ - أسفرت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من المبحوثين أكدوا على الآتى :

- ضرورة أن تسعى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية للحصول على آراء القاعدة الشعبية فيما يتعلق بخططها المستقبلية..

- أهمية أن يكون لدى المكاتب القدرة على جذب المتطوعين.
- أهمية أن يكون لدى المكاتب المهارة اللازمة لبناء قاعدة شعبية.
- ضرورة أن تعقد المكاتب اجتماعات دورية للعاملين بها لمعرفة مدى الرضا الشعبى.
- ضرورة أن تتيح المكاتب للعاملين بها تقييم أدائها.
- ضرورة أن تعمل المكاتب على مساعدة العاملين بها على مواجهة ضغوط العمل المختلفة.
- ضرورة أن تساعد المكاتب الأخصائيين الاجتماعيين فى عمل قوافل لمواجهة بعض المشكلات المجتمعية الريفية.

ب- كما أسفرت نتائج الدراسة أن نسبة من المبحوثين رأوا ضرورة أن تساعد مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى وضع برامج للتوعية بأنشطة خدمة المجتمع الريفى.

جـ- كما أتضح من نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة من المبحوثين رأوا ضرورة أن يكون لدى المكاتب قنوات اتصال مفتوحة بين الجماهير والعاملين.

د- كما أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة من المبحوثين رأوا ضرورة أن تساعد مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى وضع برامج توعية باحتياجات المجتمع الريفى.

هـ- كما أسفرت نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة من المبحوثين رأوا ضرورة أن تحرص مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى وضع برامج للتوعية بأنشطة تنمية البيئة الريفية.

و- كما تبين من نتائج الدراسة أن نسبة من المبحوثين رأوا ضرورة أن تعمل المكاتب على تنمية مهارة العاملين وتنظيم الوقت المتاح واستثماره.

ز- كما أسفرت الدراسة عن أن نسبة من المبحوثين رأوا أهمية نجاح مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى وضع برامج تدريبية فى حل مشكلات مجتمعية خاصة بالريف.

4- النتائج العامة المرتبطة بالمحور الثالث (بناء القدرات الاتصالية) :

أ - تبين من نتائج الدراسة الميدانية أن الغالبية العظمى من المبحوثين من الأخصائيين الاجتماعيين رأوا الآتى :

- ضرورة أن تقوم مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بإنشاء شبكات وبناء علاقات وثيقة مع المجتمع.
- رأوا أهمية أن تتعاون المكاتب مع إحدى الروابط الاقليمية.
- ضرورة أن تحقق العلاقة الاتصالية خدمات أفضل للمستفيدين.
- أهمية أن تحقق تلك العلاقة للمكاتب استفادة أكبر من الموارد المادية والمالية.
- ضرورة أن تستفيد المكاتب من تلك العلاقة بشكل أكبر فى بناء قدرات عملائها.

ب- كما تبين من نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة عالية من المبحوثين اتفقوا على الآتى :

- أن تحقق تلك العلاقة للمكاتب تخطيط أفضل للبرامج.
- أهمية أن تساعد تلك العلاقة المكاتب على تحقيق أهدافها البنائية.

جـ- كما اتضح من نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة من المبحوثين رأوا ضرورة الآتى :

- أن تتعاون المكاتب مع إحدى الشبكات الاتصالية.
- ضرورة أن تحقق تلك العلاقة تحسن مستويات التدريب ومهارات العمالة.
- أهمية أن تلك العلاقة تحقق للمكاتب قوى أكبر لزيادة قدرتها الدفاعية.

د - كما اتضح من نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة عالية من المبحوثين رأوا بنسب متساوية ما يلى :

- ضرورة أن تحقق تلك العلاقة للمكاتب استفادة أكبر من المتطوعين والمشاركين.
- أهمية وجود مشروعات مشتركة فى مجال التمكين والاتصال.

هـ- كما تبين من الدراسة الميدانية أن أقل نسبة من المبحوثين رأوا ضرورة أن تعمل المكاتب على الاتصال بالمؤسسات المختلفة للحصول على الخدمات.

5- النتائج العامة المرتبطة بالمحور الرابع (بناء القدرات المالية) :

أ - تبين من نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة الغالبية من المبحوثين أكدوا بنسب متساوية ما يلى :

- على أهمية أن تتوافر لدى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية القدرة على ربط الموارد بالعائد بالخدمة.
- ضرورة أن يوجد لدى المكاتب نظام يحدد سلطة التوقيع معتمد من مجلس الإدارة.
- أهمية أن تقوم المكاتب بطباعة تقرير سنوى عن أعمالها وتوزيعه على المستفيدين من خدماتها وعلى قادة المجتمع.
- ضرورة أن يكون هناك تخطيط مالى لحركة سير البرامج التى تنفذها المكاتب.
- أهمية أن تقوم المكاتب بدراسات لتحليل كافة الخدمات المقدمة والعائد على حل مشكلة ما.
- ضرورة أن تتوافر لدى المكاتب المبانى والمعدات والأجهزة اللازمة لتنفيذ برامجها.
- أهمية أن يكون لدى المكاتب نظام لاستثمار الموارد والإمكانات المادية والبشرية.

ب- كما تبين من نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة عالية من المبحوثين من الأخصائيين الاجتماعيين رأوا ما يلى ضرورة أن يكون لدى المكاتب أساليب المتابعة وتقويم الانشطة والبرنامج الزمنى لها.

جـ- كما أتضح من الدراسة الميدانية أن نسبة من المبحوثين من الأخصائيين الاجتماعيين رأوا ما يلى :

- أهمية أن يكون لدى المكاتب كوادر مدربة على إعداد خطط الميزانية وإداراتها.

- ضرورة أن تتوافر لدى المكاتب القدرة على استثمار عائد الخدمة فى تدعيم أهداف البرامج المدرسية لهم.

د- كما تبين من نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة من المبحوثين رأوا أهمية أن مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية تستطيع توفير التمويل اللازم لأنشطتها وبرامجها.

هـ- كما أتضح من نتائج الدراسة الميدانية أن أقل نسبة من المبحوثين رأوا ما يلى :

- ضرورة أهمية وجود نظام الرقابة المالية لدى المكاتب.

- ضرورة أهمية وجود نظام لتقدير جهود العاملين ومكافئتهم.

6- النتائج العامة المرتبطة بالمحور الخامس (القدرات العقلية) :

أ - تبين من نتائج الدراسة الميدانية أن الغالبية العظمى من المبحوثين اتفقوا بنسب متساوية على ما يلى :

- ضرورة أن تقوم المكاتب بتنمية مهارة الملاحظة لدى الأخصائيين الاجتماعيين.
- أهمية أن تستعين المكاتب بمتخصصين فى علم النفس والاجتماع.
- وجاء ضرورة أن تستعين المكاتب بخبراء لوضع خطط استراتيجية.
- جدوى أن تقوم المكاتب بعمل أدلة وأدوات للعمل ونشرها بحيث يمكن الاستفادة منها.
- ضرورة أن تقوم المكاتب بترجمة وتحرير وطبع ونشر بعض الموضوعات المتعلقة بنشاط عملها للاستفادة منها.
- أن تجرى المكاتب دراسات جدوى للخدمات الاجتماعية التى تقدمها.

ب- كما أتضح من نتائج الدراسة الميدانية عالية أن نسبة من المبحوثين من الأخصائيين الاجتماعيين رأوا أهمية أن توجد المكاتب لديهم مهارة القدرة على مواجهة المواقف الصعبة.

جـ- كما تبين من نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة من المبحوثين رأوا ضرورة أن يكون هناك نظام متكامل للمعلومات لدى المكاتب عن موارد المجتمع المحلى وإمكاناته.

د- كما أتضح من نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة من المبحوثين رأوا ضرورة أن تقوم المكاتب بعمل دورات تنمية بشرية للعاملين بها.

هـ- كما ظهر من نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة عالية من المبحوثين رأوا ضرورة أن يكون هناك متخصص مهنى مدرب مسئول عن نظام

التدريب بالمكتب وعن تحديثه وتطويره.

و - كما تبين من نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة عالية من المبحوثين رأوا أهمية أن تقوم المكاتب بوضع نتائج الدراسات التى تجريها فى ملفات بشكل يسمح بتحليلها.

ز - كما أسفرت نتائج الدراسة الميدانية عن أن نسبة من المبحوثين رأوا ضرورة أن تجرى المكاتب دراسات تقويمية للمشروعات والخدمات والعاملين بالمدرسة.

ح - كما تبين من نتائج الدراسة الميدانية أن نسبة أقل من المبحوثين رأوا ضرورة أن تقوم المكاتب بتدريب أعضائها على التفكير المنطقى السليم بواسطة متخصصين.

تصور مقترح لممارسة طريقة خدمة الفرد لبناء قدرات الأخصائيين الاجتماعيين للحد من ظاهرة التسرب من التعليم الأساسى بالمجتمعات الريفية

أولاً : الأسس التى يعتمد عليها التصور المقترح :

1- الإطار النظرى للدراسة.

2- الدراسات السابقة.

3- نتائج الدراسة الراهنة.

4- الإطار النظرى لخدمة الفرد وما تحتويه من موجهات واستراتيجيات وتكنيكات ومهارات وأدوار مهنية يمكن أن يستفيد منها الأخصائى الاجتماعى (أخصائى خدمة الفرد).

ثانياً : ركائز التصور المقترح :

1- الأخصائى الاجتماعى بمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية يعد عنصراً بشريا هاماً يجب الاهتمام ببناء قدراته المختلفة.

2- احترام قدرات الأخصائى الاجتماعى تساعدنا فى إيجاد حلول لبناء هذه القدرات.

3- الإدراك الكامل بالمسئولية الاجتماعية فى تحقيق الإشباع الكامل للأخصائى الاجتماعى.

4- التنسيق الكامل لمختلف المؤسسات بما فيها مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية لتحقيق هذه الركائز.

5- يوجد فروق فردية بين الأخصائيين الاجتماعيين يجب استغلالها واحترامها.

6- الانتقال بالأشخاص المتسربين دراسياً من حالة التهميش إلى الاندماج الكامل وفق مبدأ تكافؤ الفرص والمساواة كونها الأساس فى تقدم المجتمع.

7- إدماج التلميذ المتسرب دراسياً فى العملية التربوية والتعليمية للاستفادة منها من خلال نظام شامل ومتكامل.

8- توفير غطاء ملائم لتبادل الخبرات ذات الصلة برعاية وتأهيل المتسربين دراسياً عبر الندوات وحلقات العمل والنقاش واجتماعات فرق البحث وتنظيم الزيارات لتطوير فهم ووعى لمؤسسات وتجارب رعاية هذه الشريحة.

9- دراسة وتحليل الخبرات*المتراكمة لدى دول العالم الأخرى ذات الظروف والأوضاع المماثلة لدولنا العربية فى مجال رعاية وتأهيل المتسربين دراسياً للاستفادة من ذلك.

10- تعميق التعاون والتنسيق بين الوزارات والمؤسسات الحكومية والأهلية المعنية والقطاع الخاص وتطوير قنوات التواصل بين الاتحاد وبينها بما يحقق إبداء الرأى فى الأمور المشتركة لإعداد برامج ووضع تدابير لصالح المتسربين دراسياً وبما يتقبل المسئولية عن تنفيذ هذه الاستراتيجية من خلال تعبئة الموارد المتاحة كونهما شركاء فى تنفيذ هذه الاستراتيجية.

ثالثاً : أهداف التصور المقترح :

1- الوصول إلى نسب الطرق فى بناء القدرات الإدارية والتنظيمية للأخصائى الاجتماعى فى المجال المدرسى.

2- العمل على دعم بناء القدرات الشعبية والمجتمعية للأخصائى الاجتماعى.

3- المساهمة فى بناء القدرات الاتصالية للأخصائى الاجتماعى.

4- توفير الدعم المادى فى بناء القدرات المالية للأخصائى الاجتماعى.

5- العمل على تنمية بناء القدرات العقلية للأخصائى الاجتماعى.

وكما يمكن استخدام هذه الاستراتجيات فى بناء قدرات الأخصائى الاجتماعى كما يلى :

- استراتيجية التوضيح : من خلالها يتم تزويد الأخصائى الاجتماعى بالمعلومات التى يجهلها عن المؤسسات التى يمكن أن يحصل منها على خدمات وتقدم له العون، والدعم المادى.

- استراتيجية تدعيم الذات : تستخدم هذه الاستراتيجية مع الأخصائى الاجتماعى لتحسين نظرته إلى نفسه والتى تكون غالباً نظرة سلبية.

- استراتيجية منح القوة : وتستخدم لمساعدة الأخصائى الاجتماعى على إخراج قدراته وإمكانياته للقيام بعمل ناجح أو المشاركة فى عمل يقوم به كتنفيذ مشروع يتناسب مع قدراته واستعداداته وإمكانياتهم التى تم تأهيلهم أو على الأقل يتم تأهيلها.

- استراتيجية تعديل السلوك : وتتضمن مساعدة الأخصائى الاجتماعى على تغيير سلوكه ليكون معتمد على نفسه مع إبعاده عن العزلة والانطواء وعدم المشاركة مع أقرانه، وتغيير أفكاره الخاطئة عن العجز والتعليم، ...الخ.

- استراتيجية تحسين الخدمات : وتستخدم مع الأخصائى الاجتماعى من خلال تحسين الخدمات التى يحصل عليها من خلال تجويد الخدمات وتطويرها باستخدام التقنية الحديثة.

خامساً : التكنيكات المستخدمة :

1- تكنيكات طريقة خدمة الفرد لبناء القدرات الإدارية والتنظيمية ويتم ذلك عن طريق :

- تنمية مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية لمهارة الأداء للأخصائيين.

- مساعدة مكاتب الخدمة الأجتماعية للأخصائيين فى التعامل مع المواقف السريعة.

- غرس مكاتب الخدمة الاجتماعية لدى الأخصائيين حب العمل واحترامه.

- مساعدة مكاتب الخدمة الاجتماعية الأخصائيين فى مراجعة وتفعيل اللوائح والقوانين.

- كيفية تعريف مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية للأخصائيين باستخدام الإدارة الحديثة.

2- تكنيكات طريقة خدمة الفرد فى بناء القدرات الشعبية والمجتمعية ويتم ذلك عن طريق :

- سعى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية للحصول على آراء القاعدة الشعبية فيما يتعلق بخططها المستقبلية.

- أن يكون لدى المكاتب القدرة على جذب المتطوعين.

- أن تساعد المكاتب الأخصائيين الاجتماعيين فى عمل قوافل لمواجهة بعض المشكلات المجتمعية.

- أن تساعد مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية الأخصائيين الاجتماعيين فى وضع برامج للتوعية بأنشطتها المختلفة.

3- تكنيكات طريقة خدمة الفرد فى بناء القدرات الاتصالية ويتم ذلك عن طريق :

- أن تقوم مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بإنشاء شبكات وبناء علاقات وثيقة مع المجتمع.

- ضرورة أن تحقق العلاقة الاتصالية خدمات أفضل للأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس.

- مساعدة المكاتب الأخصائيين الاجتماعيين على الاستفادة من تلك العلاقة بشكل أكبر فى بناء قدراتهم الاتصالية.

4- تكنيكات طريقة خدمة الفرد فى بناء القدرات المالية ويتم ذلك عن طريق :

- أن تتوافر لدى المكاتب القدرة على ربط الموارد بالعائد بالخدمة.

- أن يوجد لدى المكاتب نظام يحدد سلطة التوقيع معتمد من مجلس الإدارة.

- أن يكون لدى المكاتب تخطيط مالى لحركة سير البرامج التى تنفذها.

- أن تقوم المكاتب بدراسات لتحليل كافة الخدمات المقدمة والعائد على حل المشكلة.

- ضرورة توفير التمويل اللازم للمكاتب حتى تستطيع القيام بأنشطتها وبرامجها.

5- تكنيكات طريقة خدمة الفرد فى بناء القدرات العقلية ويتم ذلك عن طريق :

- تنمية مهارة الملاحظة لدى الأخصائيين الاجتماعيين.

- استعانة المكاتب بمتخصصين فى علم النفس والاجتماع.

- استعانة المكاتب بخبراء لوضع خطط استراتيجية.

- أن تقوم المكاتب بتدريب أعضائها على التفكير المنطقى السليم بواسطة متخصصين.
- أن تقوم المكاتب بعمل دورات تنمية بشرية للعاملين بها.

سادساً : الأدوات المستخدمة :

المقابلات بأنواعها ، والاجتماعات والندوات، والزيارات البيئية، والمناقشات الجماعية، والمكاتبات والمراسلات، والمحادثات التليفونية، حيث تساعد فى بناء قدرات الأخصائيين الاجتماعيين التنظيمية والإدارية والعقلية مما يسهم فى الحد من ظاهرة التسرب الدراسى.

سابعاً : المهارات المستخدمة :

- المهارة فى تكوين العلاقة المهنية تساعد فى بناء القدرات الاتصالية للأخصائى الاجتماعى.
- المهارة فى العمل الفريقى بالمدرسة تساعد فى بناء القدرات الإدارية والتنظيمية للأخصائى الاجتماعى.
- المهارة فى كسب ثقة المتسربين دراسياً تساعد فى بناء القدرات المالية للأخصائى الاجتماعى.
- المهارة فى العمل مع المتسرب حسب حالته.
- المهارة فى ادخال الشعور بالأمن والاطمئنان إلى المتسرب دراسياً.
- المهارة فى استخدام المبادرة مع المتسرب والذين يعانون من مشكلات متفاوتة.
- المهارة فى تطبيق التعاطف المهنى.
- المهارة فى الافراغ الوجدانى.

مراجـع الدراسـة

أولا : المراجع العربيـة

ثانيا : المراجع الأجنبية

أولا : المراجع العربيـــة :

1- ابتسام رفعت محمد إدريس : استخدام نموذج التركيز على المهام فى خدمة الفرد وزيادة المساندة الاجتماعية لمرضى الزهايمر، المؤتمر العلمى الدولى الثانى والعشرون للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 10- 11 مارس، 2003.

2- إبراهيم العيسوى: التنمية فى عالم متغير، دراسة فى مفهوم التنمية ومؤشراتها، منتدى العالم الثالث ، مكتبة مصر 2020، دار الشروق، 2000).

3- إبراهيم مدكور : معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1985.

4- أبو الفتوح رضوان وآخرون : المدرس فى المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1985.

5- إحسان ذكى عبد الغفار وآخرون : نظريات خدمة الفرد، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1984.

6- إحسان ذكى عبد الغفار وآخرون : نظريات خدمة الفرد، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1984.

7- أحلام عبد المؤمن على : دور الخدمة الاجتماعية فى مشكلة التسرب الدراسى فى مرحلة التعليم الأساسى، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم، 1992.

8- أحمد ذكى بدوى : معجم مصطلحات العلوم الاحتماعية، مكتبة لبنان بيروت؟ 1993.

9- أحمد شفيق السكرى : قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000.

10- أحمد فوزى الصادى : الخدمة الاجتماعية فى المجال التعليمى الواقع والمستقبل، بحث منشور، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم، الجزء الأول 22- 24 إبريل1992.

11- أحمد كمال وعدلى سليمان : المدرسة والمجتمع، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1972م.

12- إسماعيل صبرى عبد الله : موقع الطفولة فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية، المؤتمر القومى حول مشروع اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، الجلسة الثالثة، الإسكندرية، 21- 23 نوفمبر1998.

13- إسماعيل مصطفى سالم : استخدام العلاج الأسرى فى خدمة الفرد فى مواجهة الاستجابات الوالدية السالبة للإعاقة العقلية للطفل، المؤتمر العلمى العاشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 9- 11 إبريل1997.

14- إقبال محمد مخلوف : الخدمة الاجتماعية فى مجال رعاية الطفولة، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية، 2004.

15- أكرم ألبرت، أسلام شرف: بناء القدرات المؤسسية للأخصائى الاجتماعى (القاهرة: مركز خدمات الاخصائى الاجتماعى، 2004).

16- أمال عبد السميع مليجى : القلق والاكتئاب لدى أطفال دور الرعاية الاجتماعية، بحث منشور بالمؤتمر السنوى الثالث، مجلة بحوث مؤتمر "الطفل المصرى بين الخطر والأمان)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 1995.

17- أمانى قنديل: التقرير السنوى الأول للمنظمات الأهلية العربية (القاهرة- الشبكة العربية للمنظمات الأهلية- 2001).

18- أمل خصاونة وآخرون : المكتبة وأساليب البحث، تقديم محمد عدنان البخيت، المملكة العربية السعودية، منشورات جامعة آل البيت، 1997.

19- إيمان محمود عبد القماح : أثر الحرمان من الوالدين على البناء النفسى للطفل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1983.

20- أيمن أحمد حسن جلالة : المساندة الاجتماعية لطلاب الجامعة ذوى الإعاقة من منظور حقوقى، مجلة الدراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد السادس والعشرين، إبريل2009.

21- بدرية شوقى محمد : اتخاذ القرار فى مجال تحديد النسل، دراسة ميدانية، لمركز تنظيم الأسرة الأهلية، مجلة الدراسات السكانية، جهاز تنظيم الأسرة، القاهرة، 1981م.

22- بندر بن محمد حسن الزيادى العتيبى : اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين

الطلابيين بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، 1429هـ.

23- بواب شاكر جمعه : اختبار فاعلية أسلوب الإرشاد الجمعى فى مواجهة مشكلة الخوف المدرسى، بحث منشور فى المؤتمر العلمى الدولى الثانى عشر بكلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، فى الفترة من 13- 14 إبريل، 1999.

24- جمال شحاته وآخرون : الأسرة والطفولة فى الخدمة الاجتماعية، القاهرة، مكتبة عين شمس، 1994.

25- جمال شكرى محمد عثمان : فاعلية العلاج الأسرى فى مواجهة مشكلة التأخر الدراسى، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1986.

26- جوسلين: (ترجمة محمد قدرى وآخرون)، المدرسة والمجتمع المصرى، عالم الكتب.

27- حامد عبدالعزيز الفقى : التأخر الدراسى وعلاجه، ط أولى، عالم الكتب، القاهرة، 1971.

28- حامد عمار : التنمية البشرية فى الوطن العربى، سيناء للنشر، القاهرة، 1992.

29- حسن عبد السلام الشيخ : فعالية نموذج الحياة فى تنمية مهارات التواصل الوالدى مع الأطفال المعاقين ذهنياً، المؤتمر العلمى الحادى

والعشرين للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 12- 13 مارس، 2008.

30- حسن مصطفى، راوية دسوقى : التوافق الزواجى وعلاقته بتقدير الذات، مجلة علم النفس، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1963.

31- الحسينى منصور علوان : فاعلية التركيز على المهام فى خدمة الفرد فى علاج مشكلة التأخر الدراسى لطالبات الثانوية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1994.

32- حمدى عبد الحارس البخشونجى : الخدمة الاجتماعية التربوية، المكتب العلمى للكمبيوتر، الإسكندرية، 1999م.

33- حمدى عبد الحارس البخشونجى، وسيد سلامة إبراهيم : الخدمة الاجتماعية التربوية فى المجال المدرسى، المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1997.

34- خالد مجاهد أحمد السيد : المتغيرات المجتمعية المرتبطة بعملية اتخاذ القرارات بالمنظمات غير الحكومية- دراسة ميدانية مطبقة على جمعيات تنمية المجتمع المحلى بمحافظة كفرالشيخ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 2002.

35- خيرى خليل الجميلى : الاتجاهات المعاصرة فى دراسة الأسرة والطفولة، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية، 1993.

36- راوية دسوقى : التوافق الزواجى، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة الزقازيق، 1986.

37- ربيع عبد الرحيم الخميسى : فاعلية العلاج النفسى الجماعى فى علاج قلق الانفصال والشعور بالوحدة النفسية لدى جماعة من أبناء المؤسسات الإيوائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 2001.

38- رشاد أحمد عبد اللطيف: نماذج ونظريات ممارسة طريقة تنظيم المجتمع، (القاهرة، مطبعة المهندس، 2003).

39- رمضان عبد اللطيف : الاغتراب وعلاقته بالعلوم والاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء لدى عينة من المراهقين المكفوفين، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، 1990.

40- رياض معوض : أصول التربية وسيكولوجية التعلم، دار النشر للثقافة، الإسكندرية، 1984.

41- زايد بن هندى أحمد الزهرانى : دراسة مقارنة لكل من دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى الطلاب المكفوفين فى معاهد النور الثانوية وأقرانهم من المبصرين فى مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، 1417هـ.

42- زكريا الشربينى : المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربى، القاهرة، ط1، 1994.

43- زيد محمد الرمانى : أثر التنشئة الاستهلاكية على سلوك الأطفال، الكويت، مجلة الوعى الإسلامى، العدد 533، يونيو.

44- سعد محمد حنفى : دراسة تجريبية لأثر الحرمان فى الأسرة على التحصيل الدراسى فى المرحلة الأولى من التعليم، بدون دار نشر، 1973.

45- سعيد عبد العال حامد : القاعدة النظرية فى خدمة الفرد، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1986.

46- سعيد محمد نصر : التطرف والاعتدال فى القرار فى ضوء السمات الشخصية، دارسة مقارنة للقيادات من الجنسين، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، 1979.

47- سلوى حسن العامرى: تدريب الاخصائى فى مطلع ألفية جديدة، (القاهرة، الشبكة العلية للمنظمات الأهلية، 2001).

48- سلوى رمضان عبد الحليم : "العلاقة بين البيئة والتخطيط الإستراتيجى بالجمعيات الأهلية- دراسة مطبقة على الجمعيات الأهلية ببندر محافظة الفيوم"، المؤتمر العلمى السادس عشر للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 19- 20 مارس2003.

49- سلوى رمضان عبد الحليم: رؤى أعضاء مجالس إدارة الاخصائى الاجتماعى حول إمكانية تطبيق مدخل التشبيك (القاهرة: جامعة

حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، بحث منشور فى المؤتمر العلمى السابع عشر، 2004).

50- سلوى عثمان وآخرون : مناهج الخدمة الاجتماعية فى المجال المدرسى ورعاية الشباب، الإسكندرية، المكتب الجامعى الحديث، 2002.

51- سميرة كامل، أحمد مصطفى خاطر : الخدمة الاجتماعية المدرسية، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية، 1984.

52- سناء الخولى : الأسرة والحياة العائلية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1983.

53- سناء محمد حجازى: العلاقة بين متطلبات بناء القدرات التنظيمية وتحقيق جودة مشروعات الأخصائى الاجتماعى (القاهرة- جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، المؤتمر العلمى 19، من 12- 13/ 3/ 2006) ص2573

54- سهير كامل أحمد : الحد من الوالدين فى الطفولة المبكرة وعلاقته بالنمو الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد الرابع، 1987.

55- سهير محمد خيرى على : الأداء المهنى للأخصائى الاجتماعى بمدارس دمج المعاقين ذهنياً، مجلة دراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد الثانى والعشرين، إبريل2007.

56- سيد أبوبكر حسانين: الخدمة الاجتماعية فى المجال المدرسى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1983.

57- سيف الدين عبدون : مقياس اتخاذ القرار، قسم علم النفس التعليمى، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، 1978م.

58- شارليز شيفر، وهوارد ميليمان : مشاكل الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نسيمة ونزيه حمدى، ط1، الأردن، عمان، 1989م.

59- شريف صقر وآخرون : نحو بناء النظرية فى خدمة الفرد، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1986.

60- شعبان جاب الله : علم النفس الاجتماعى والصحة النفسية فى زين العابدين درويش (محرراً)، علم النفس الاجتماعى "أسسه وتطبيقاته"، دار غريب، القاهرة، 1993.

61- شهيدة الباز : المنظمات الأهلية العربية على مشارف القرن الحادى والعشرين- محددات الواقع وآفاق المستقبل، (القاهرة : لجنة المتابعة لمؤتمر التنظيمات الأهلية العربية، 1997).

62- شويه أبو جمعه وأحمد مسعودان : المتطلبات المهنية للأخصائى الاجتماعى للإيفاء بالاحتياجات تطبيق المنهج التربوى للمؤسسات المتخصصة بالجزائر، مجلة علوم إنسانية، السنة الخامسة، العدد26، شتاء 2008.

63- صباح الدين على : الخدمة الاجتماعية، الدار القومية للطباعة، الإسكندرية، 1973.

64- صباح حسن عبد الزبيرى : دور الجامعات العربية فى بناء مجتمع المعرفة فى ضوء الإرهاب المعلوماتى "نظرة نقدية"، جمهورية العراق، جامعة بابل، مؤتمر جامعة الحسين بن طلال الدولى، "الإرهاب فى العصر الرقمى" ، 10- 2008/7/13.

65- طلعت إبراهيم لطفى : أساليب وأدوات البحث الاجتماعى، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1995.

66- عائشة عبد الرسول إمام : "طبيعة عملية الاتصال بين المنظمات غير الحكومية فى مصر : الواقع والمأمول"، مجلة دراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، العدد الخامس عشر، الجزء الثانى، أكتوبر2003.

67- عادل موسى جوهر : العلاقة بين ممارسة نظرية الدور فى خدمة الفرد وأثر ذلك على الأداء الاجتماعى لمتعاطى الحشيش، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1987.

68- عبد الباسط عبد المعطى : البحث الاجتماعى محاولة نحو رؤية لمنهجه وأبعاده، إسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995.

69- عبد المجى محمود: الخدمة الاجتماعية مجالات الممارسة المهنية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998.

70- عبد الرحمن سيد سليمان : سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة (الجزء الأول ذوو الحاجات الخاصة)«المفهوم والفئات)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1999.

71- عبد الستار إبراهيم وآخرون : العلاج السلوكى للطفل أساليبه ونماذج من حالاته، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، دورية عالم المعرفة، العدد 180، ديسمبر1993.

72- عبد العزيز جلال : دور التربية فى التنمية، مدخل إلى دراسة النظام التربوى فى الدول العربية المنتجة للنفط، مجلة الدراسات الخليجية والجزيرة العربية، السنة العاشرة، العدد التاسع والثلاثون، يوليو1984.

73- عبد العزيز فهمى النوحى : نظريات فى خدمة الفرد، الجزء الثانى، دار الثقافة، القاهرة، 1983.

74- عبد الكريم العفيفى معوض : دراسة لبعض العوامل الاجتماعية المؤثمر فى مشاركة الشباب فى تنمية مجتمعهم، دار النشر، القاهرة، د. ت.

75- عبد الله الخطيب: التمويل وتقرير الموارد المالية (ورقة عمل مقدمة للورشة الإقليمية حول التعاون بين الاخصائى الأهلية ودورها فى العملية التنموية فى الشرق الأوسط (عمان: مركز الدراسات والبحوث للاتحاد العام للجمعيات الخيرية، 1997).

76- عبد المحى محمود حسن وآخرون : مناهج البحث فى الخدمة الاجتماعية، تقديم سامية محمد فهمى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2005.

77- عبد المنعم يوسف السنهورى : العمل مع الحالات الفردية، نظريات وتطبيقات، مذكرات غير منشورة، كفرالشيخ، 1997.

78- عبد النبى يوسف عبده : العوامل المؤدية للخوف المرضى من المدرسة لدى التلاميذ، مذكرات منشورة، حلوان، 1992.

79- عبدالسلام عبدالغفار: مقدمة فى الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1973.

80- عبدالفتاح عثمان: المدارس المعاصرة فى خدمة الفرد، ط1، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 1978.

81- عبدالفتاح عثمان: خدمة الفرد فى المجتمع المعاصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1974.

82- عدلى سليمان : الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، القاهرة، دار الفكر العربى، 1996، ط1.

83- عدلى سليمان وآخرون : الخدمة الاجتماعية فى المجالات التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص1965.

84- عدلى سليمان، إسماعيل رياض : الخدمة الاجتماعية المدرسية، مكتبة القاهرة، 1960.

85- عزت عبد الحميد محمد : المساندة الاجتماعية وضغوط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم عن العمل، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 1996.

86- عصام أنور سليم : حقوق الطفل، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية، 2001.

87- علاء جابر السيد عبود : العلاقة بين النظام الغذائى ومظاهر السلوك العدوانى والذكاء لدى عينة من تلاميذ الابتدائية بقريتين من محافظة الغربية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 2000م.

88- على عبد السلام على : المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية، مكتبة النهضة، بنها، 2005.

89- على عبد الواحد وافى وآخرون : معجم العلوم الاجتماعية، تصدير ومراجعة إبراهيم مدكور، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975.

90- على محمد على عيد : إسهامات المنظمات الدولية فى تنشيط التنمية المحلية- دراسة ميدانية مطبقة على منظمة الأمم المتحدة للرعاية الاجتماعية بالمجتمع المصرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

91- غادة أنور عبد الحميد حنفى : دراسة لبعض المشكلات النفسية للأطفال ودور الأخصائى الاجتماعى فى التعامل معها، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، 2001.

92- غريب سيد أحمد : تصميم وتنفيذ البحث الاجتماعى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2001.

93- غريب عبد السميع غريب : البحث العلمي الاجتماعي بين النظرية والإمبريقية، إسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، 2001.

94- الغمرى الشوادفى : الخدمة الاجتماعية المجال الأسرى، محاضرات غير منشورة بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بكفرالشيخ، 2006.

95- فاطمة أنور : العلاقة بين ممارسة نموذج عملية المساعدة فى خدمة الفرد والتخفيف من حدة مشكلات الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم، 1994.

96- فاطمة عوض صابر وميرفت على خفاجه : أسس ومبادئ البحث العلمى، الطبعة الأولى، إسكندرية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، 2002.

97- فهد حمود العاصمى : خطة الإسلام فى ضمان الحاجات الأساسية لكل فرد، دار النشر الدولى للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1، 1994.

98- فوزية دياب : نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة، ط22، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1979م.

99- فيوليت فؤاد إبراهيم : بحوث ودراسات فى سيكولوجية الذات، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001.

100- كمال الدسوقى : ديناميكية الجماعة فى الاجتماع وعلم النفس الاجتماعى، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 1969م.

101- كمال سعيد صالح : تأثير التنشئة الاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1971.

102- كمال عزيز عطا الله : طريقة خدمة الجماعة ودعم المساندة الاجتماعية للمراهقات المعاقات مريضات الجزام، مجلة دراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد الحادى والعشرين، أكتوبر2006.

103- كوثر إبراهيم رزق : دراسات مقارنة فى اتجاه طالبات الجامعات، مجلة كلية التربية، العدد الثانى عشر، القاهرة، 1981م.

104- لطفى الشربينى : معجم مصطلحات الطب النفسى، مراجعة عادل صادق، الكويت، مركز تعريب العلوم الصحية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، 2003.

105- لويس كامل مليكة : سيكولوجية الجماعات والقيادة، ط3، مكتبة النهضة، القاهرة، 1970.

106- ماجدى عاطف محفوظ : مشكلات التنظير فى بحوث خدمة الجماعة بمجالات الإعاقة والتصور المقترح لمواجهتها، المؤتمر العلمى الثامن عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 17/16 مارس2005.

107- المجلس القومى للطفولة والأمومة : تقرير عن اتفاقية حقوق الطفل فى مصر، 1992.

108- محروس خليفة، إبراهيم بيومى مرعى : اتجاهات الرعاية الاجتماعية ومداخلها المهنية، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية، 1983.

109- محمد أشرف أبو العلا :غياب الأب وعلاقته بالتوافق النفسى والاجتماعى لدى الأمهات والأبناء فى مرحلة المراهقة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 1994.

110- محمد الجوهرى، عبد الله الحزيجى : طرق البحث الاجتماعى، ط3، دار الكتاب للتوزيع، القاهرة، 1982م.

111- محمد السيد أبو المجد عامر : دور الجماعات الأهلية فى حماية البيئة من التلوث، مجلس الدراسات والعلوم السياسية، جامعة حلوان، 2001.

112- محمد بهجت جاد الله كشك، أميرة منصور يوسف : الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية فى مجال التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية،

القاهرة، ط2، 1998.

113- محمد توفيق حسن: الخدمة الاجتماعية المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1982.

114- محمد جمال الدين عبد العزيز محمود : التعرف على مدى فاعلية البحوث والدراسات العلمية فى تطوير الممارسة المهنية، كلية الخدمة الاجتماعية، الفيوم، جامعة القاهرة، 1994.

115- محمد سلامة آدم : المرأة بين البيت والعمل، الإسكندرية، دار المعارف، 1982.

116- محمد سلامة الغبارى : الخدمة الاجتماعية ورعاية الأسرة والطفولة والشباب، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية، 1989.

117- محمد سلامة غبارى : الخدمة الاجتماعية فى المجال المدرسى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997.

118- محمد شرف صفر، عبد الكريم العفيفى : الخدمة الاجتماعية فى المجال المدرسى، مذكرات غير منشورة، لطلاب المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة، 1985.

119- محمد شفيق : البحث العلمي "الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية"، القاهرة، دار الطباعة الحرة، 2006.

120- محمد عاطف غيث : المشاكل الاجتماعية للسلوك الانحرافى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1982.

121- محمد عبد السميع عثمان: مناهج البحث الاجتماعي، القاهرة، مكتبة الإسراء، 1996.

122- محمد عبد الظاهر الطيب : مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين إلى المراهق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996م.

123- محمد عبد القادر : علم النفس التعليمى، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، بدون سنة نشر.

124- محمد عبد المؤمن حسين: مشكلات الطفل النفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 1999.

125- محمد على محمد : البحث الاجتماعي دراسة في طرائق البحث وأساليبه، إسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2000.

126- محمد عويس : البحث العلمي وممارسة الخدمة الاجتماعية، القاهرة، دار النهضة العربية، 2001.

127- محمد كامل البطريق، محمد نجيب توفيق : مجالات الرعاية الاجتماعية وتنظيمها، القاهرة، 1994.

128- محمد محمود بركات : الإحصاء الاجتماعي، القاهرة، الهادي للطباعة والكمبيوتر، 2000.

129- محمد مصطفى أحمد : التكيف والمشكلات المدرسية من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعى الحديث، 1997.

130- محمد نجيب توفيق : الخدمة الاجتماعية المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1982.

131- مدحت أبو النصر : قواعد ومراحل البحث العلمي "دليل إرشادي في كتابة البحوث وإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه"، الطبعة الأولى، القاهرة، مجموعة النيل العربية، 2004.

132- مدحت فؤاد فتوح حسن : تنظيم مجتمع المعاقين، دار النهضة العربية، القاهرة، 1998.

133- مركز خدمات الاخصائى الاجتماعى: بناء قدرات الاخصائى الاجتماعى(القاهرة، مركز خدمات الاخصائى الاجتماعى)، 2007).

134- مركز خدمات الاخصائى للأخصائى الاجتماعى: ضمن سلسلة الأدلة الإرشادية التى يصدرها لبناء القدرات المؤسسية للأخصائى الاجتماعى (القاهرة: مركز خدمات الاخصائى الاجتماعى، 2007).

135- مريم إبراهيم حنا : الدخل المهنى لطريقة خدمة الفرد وتنمية مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، بحث منشور بالمؤتمر السابع، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم، *1994*.

136- المزروعى أحمد حسن : التوافق الزوجى، رسالة ماجستير، كلية الآداب، عين شمس، 1990.

137- مسعد رضوان: تحديد الاحتياجات التدريبية للجمعيات الأهلية (القاهرة: مركز طلعت حرب للتدريب والاستشارات الفنية ضمن أعمال الدورة التدريبية لتحديد الاحتياجات فى الفترة من 18- 19 أبريل، 2004) ص3.

138- مفيد نجيب حواشين وزيدان نجيب حواشين: النمو الانفعالى عند الأطفال، دار الفكر للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ط2، 1996.

139- مندى عبد الحكيم كيره : النضج الاجتماعى والحالة الغذائية لدى أطفال SOS وأطفال المؤسسات الإيوائية (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 1999.

140- نبيل محمد صادق: دراسة حول المتغيرات المؤثرة على ممارسة الأخصائى لدوره فى التنمية المحلية (القاهرة: جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، المؤتمر الثانى، 1987).

141- نهى أحمد صلاح شتيه : إقامة شبكات المنظمات غير الحكومية- دراسة مقارنة للشبكة العربية للمنظمات الأهلية ومنظمة التحالف العالمى لمشاركة المواطنين سيفيكس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، 2004.

142- نيفين عبد المنعم محمد إبراهيم : التدخل المهنى لطريقة تنظيم المجتمع لبناء قدرات الأخصائى الاجتماعى العاملة فى مجال محو أمية المرآة(دراسة مطبقة على جمعية تنمية المجتمع المحلى للإسكان الصناعى بشبرا الخيمى) (القاهرة، جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، 2007.

143- هـدى بـرادة، حامـد زهـران : الخـوف المدرسـى- دراسة إكلينيكيـة لأسـبابه فـى البيئـة المصـرية، عـالم الكتـب، القـاهرة، 1974.

144- هدى توفيق محمد سليمان : "تفعيل دور المنظمات الأهلية فى ظل العولمة"، مجلة دراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسـانية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، العدد الثامن، إبريل2000.

145- وليد أحمد عمارة : النزعات الغريزية والعلاج الجماعى، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة المنصورة، 2001.

146- يوسف ميخائيل أسعد : رعاية الطفولة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، 1990.

ثانيا : المراجع الأجنبيـــة :

1- Charles, Zastrow: Understanding and Preventing Burnout for Social Worker, British Association Social Workers, 1993.

2- Economic Commission for Africa: CSO Capacity Building an Action from Work (addisababa: Development Management Division CDMD, 2001).

3- Festingr- Tardy: Going home and returning to fosster care, New York, USA, Vol. 18 (4-5) 1996.

4- Fetterman, David: Empowerment Evaluation and self Determination (apractical Approach Toward Program Improvement and capacity Building Behavioral and

Social•Sciences with Public Health, Washington, DC, US).

5- Foster, G and Others: supporting children in need through a community-based, orphan visiting programme, family AIDS Caring Trust, Zimbabwe, Vol. 8 (4), 1996.

6- Martin Davies: the Blackwell Encyclopedia of social work, black well publishers inc, Malden, Massachusetts, 2000.

7- Pamela L. Alreck and Robert B. Settle : The Survey Research Hand Book, London, Bublished By Irwing Professional Publishing, 1995.

8- Peter, Hosking: Preventing Burnout for Social Worker, Australia, Social Justice Center, 1995.

9- Philip Bernstein: Best Pracices of effective nonprofit Organization (The Foundation Centerm U.S.A.1997).

10-Ralp-Margaret: Realizing the Right of Internationalized Romanian Children Educational and- Child- Psychology, V. (4), 1994.

11- S. Wilkinson , P. L Bhandarker : Methodology and Techniques of Social Research , USA , Himalaya Publishing House , 1995.

12- Willam. L. Koh, And Clearence: Stress in Social Work Testing A Singaporean Sample, Human Resoruce Management, 1996.

ثالثا : شبكة الانترنت :

Defining Capacity Building/
http://www.garc.org/vem/capacitydefing.hotmail.com

http://www.saaid.net/book/8/1547.doc.

http://www.saaid.net/book/8/1547.doc.

ملاحــق الدراســة

ملحق رقـم (1) : استبيـان الدراســة

ملحق رقم (2) : أسماء السادة المحكمين

جامعة الإسكندرية
كليـــة الآداب
معهد العلوم الاجتماعية

استمارة استبيـان

بناء قـدرات الأخصائيين الاجتماعيين بمكاتب الخدمـة الاجتماعيـة المدرسية للحـد من ظاهرة التسرب من التعـليم الأساسى بالمجتمعات الريفية (دراسة ميدانية مطبقة بكفرالشيخ)

(خاصة بالأخصائيين الاجتماعيين)

أولا : البيانات الأوليـــــة

1- الاسم : ....

2- النـــوع :

(أ) ذكــــر ( )

(ب) أنثـى ( )

3- الســـن :

(أ) أقل من 25 ( )

(ب) 25- ( )

(ج) 30- ( )

(د) 35- ( )

(هـ) 40-　　　(　　)

(و) 45-　　　(　　)

(ز) 50-　　　(　　)

(ر) 55 فأكثر　　　(　　)

4- ما عدد سنوات الخبرة؟

(أ) أقل من 5 سنوات　　　(　　)

(ب) 5-　　　(　　)

(ج) 10-　　　(　　)

(د) 15-　　　(　　)

(هـ) 20-　　　(　　)

(و) 25 فأكثر　　　(　　)

ثانيا : محاور بنـــاء القـــدرات

المحور الأول : بناء القدرات الإدارية والتنظيمية

م	العبـــارات	نعم	إلى حد ما	لا
1	تعمق لدى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية مهارة حل المشكلة			
2	تنمى لدى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية مهارة تنمية الأداء			
3	تساعدنى مكاتب الخدمة الاجتماعية فى التعامل مع المواقف السريعة			
4	تعرفنى مكاتب الخدمة الاجتماعية كيفية استخدام فنون الإدارة الحديثة			
5	تغرس مكاتب الخدمة الاجتماعية لدى حب العمل			

	واحترامه			
6	تحسن مكاتب الخدمة الاجتماعية لدى الرضى الوظيفى			
7	تساعدنى مكاتب الخدمة الاجتماعية فى تحديد احتياجاتى التدريبية المرتبطة بالحد من التسرب			
8	تساعدنى مكاتب الخدمة الاجتماعية فى مراجعة وتفصيل اللوائح والقوانين الإدارية			
9	لدى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بيان مكتوب بالرسالة التى تؤديها			
10	تعكس رؤية المكاتب أهدافها بوضوح			
11	تعكس رؤية المكاتب الاحتياجات الفعلية للمستفيدين			
12	يشارك فى صياغة الرؤية جميع المعنيين بالمكاتب			
13	قامت المكاتب بنشر رسالتها على أعضاء المجتمع			

المحور الثانى : بناء القدرات الشعبية والمجتمعية

م	العبـــارات	نعم	إلى حد ما	لا
1	تسعى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية للحصول على آراء القاعدة الشعبية فيما يتعلق بخططها المستقبلية			
2	لدى المكاتب القدرة على جذب المتطوعين			
3	لدى المكاتب المهارات اللازمة لبناء قاعدة شعبية			
4	لدى المكاتب قنوات اتصال مفتوحة بين الجماهير والعاملين			
5	تعقد المكاتب اجتماعات دورية للعاملين بها لمعرفة مدى الرضا الشعبى			
6	تتيح المكاتب للعاملين بها تقييم أدائها			
7	تعمل المكاتب على تنمية مهارة العاملين وتنظيم الوقت			

	المتاح واستثماره			
8	تعمل المكاتب على مساعدة العاملين بها على مواجهة ضغوط العمل المختلفة			
9	تساعد مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى وضع برامج للتوعية بأنشطة خدمة المجتمع الريفى			
10	تحرص مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى وضع برامج للتوعية بأنشطة تنمية البيئة الريفية			
11	تساعد مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى وضع برامج للتوعية باحتياجات المجتمع الريفى			
12	نجحت مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية فى وضع برامج تدريبية فى حل مشكلات مجتمعية خاصة بالريف			
13	تساعدنا فى عمل قوافل لمواجهة بعض المشكلات المجتمعية الريفية			

المحور الثالث : بناء القدرات الاتصاليـــة

م	العبـــارات	نعم	إلى حد ما	لا
1	تقوم مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بإنشاء شبكات وبناء علاقات وثيقة مع المجتمع			
2	تعمل المكاتب على الاتصال بالمؤسسات المختلفة للحصول على الخدمات			
3	تتعاون المكاتب مع احدى الشبكات الاتصالية			
4	تتعاون المكاتب مع احدى الروابط الاقليمية			
5	تحقق تلك العلاقة تحسين مستويات التدريب ومهارة العمالة			
6	تحقق العلاقة الاتصالية خدمات أفضل للمستفيدين			

7	تحقق تلك العلاقة للمكاتب تخطيط افضل للبرامج			
8	تحقق تلك العلاقة للمكاتب استفادة أكبر من المتطوعين والمشاركين			
9	تحقق تلك العلاقة للمكاتب استفادة أكبر من الموارد المادية والمالية			
10	تحقق تلك العلاقة للمكاتب قوى أكبر لزيادة قدراتها الدفاعية			
11	تستفيد المكاتب من تلك العلاقة بشكل أكبر فى بناء قدرات عملائها.			
12	تساعد تلك العلاقة المكاتب على تحقيق أهدافها البنائية والإنشائية			
13	هناك مشروعات مشتركة فى مجال التمكين والاتصال			

المحور الرابع : بناء القدرات الماليـــة

م	العبـــارات	نعم	إلى حد ما	لا
1	تتوافر لدى مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية القدرة على ربط الموارد بالعائد بالخدمة			
2	تتوافر لدى المكاتب القدرة على استثمار عائد الخدمة فى تدعيم أهداف وبرامج المدرسة			
3	لدى المكاتب أساليب المتابعة وتقويم الأنشطة والبرنامج الزمنى لها			
4	يوجد لدى المكاتب نظام يحدد سلطة التوقيع معتمد من مجلس إدارة ا المدرسة			
5	يوجد لدى المكاتب نظام الرقابة المالية			
6	تقوم المكاتب بطباعة تقرير سنوى عن أعمالها وتوزيعه على			

	المستفيدين من خدماتها وعلى قادة المجتمع الريفى •			
7	هنـاك تخطيط مـالى لحركـة سـير البـرامج التـى تنفـذها المكاتب			
8	تستطيع المكاتب توفير التمويل اللازم لأنشطتها وبرامجها			
9	تقوم المكاتب بدراسـات لتحليل كافة الخدمات المقدمة والعائد على حل مشكلة ما			
10	تتـوافر لـدى المكاتـب المبـانى والمعدات والأجهـزة اللازمـة لتنفيذ برامجها			
11	لدى المكاتب نظام لتقدير جهود العاملين ومكافئتهم			
12	لـدى المكاتب نظـام لاسـتثمار المـوارد والإمكـانـات المادية والبشرية			
13	لـدى المكاتـب كـوادر مدربـة علـى اعـداد خطـط الميزانيـة وإدارتها			

المحور الخامس : بناء القدرات العقليـــة

م	العبـــــارات	نعم	إلى حـــد ما	لا
1	تنمـى لـدى مكاتـب الخدمـة الاجتماعيـة المدرسـية مهـارة الملاحظة			
2	تقوم المكاتب بعمل دورات تنمية بشرية للعاملين بها			
3	تستعين المكاتب بمتخصصين فى علم النفس والاجتماع			
4	تستعين المكاتب بخبراء لوضع الخطط الاستراتيجية			
5	تقوم المكاتب بتدريب أعضائها على التفكير المنطقى السليم بواسطة متخصصين			
6	توجـد المكاتـب لـدينا مهـارة القـدرة علـى مواجهـة المواقـف السريعة			
7	تقـوم المكاتب بعمـل أدلـة وأدوات للعمـل ونشـرها بحيـث يمكـن			

	الاستفادة منها			
8	تقوم المكاتب بترجمة وتحرير وطبع ونشر بعض الموضوعات المتعلقة بنشاط عملها للاستفادة منها			
9	هناك متخصص مهنى مدرب مسئول عن نظام التدريب بالمكتب وعن تحديثه وتطويره			
10	هناك نظام متكامل للمعلومات لدى المكاتب عن موارد المجتمع المحلى وإمكاناته			
11	تقومن المكاتب بوضع نتائج الدراسات التى تجريها فى ملفات بشكل يسمح بتحليلها			
12	تجرى المكاتب دراسات تقويمية للمشروعات والخدمات والعاملين بالمدرسة			
13	تجرى المكاتب دراسات للجدوى الاجتماعية للخدمات			

أسماء السادة المحكمين

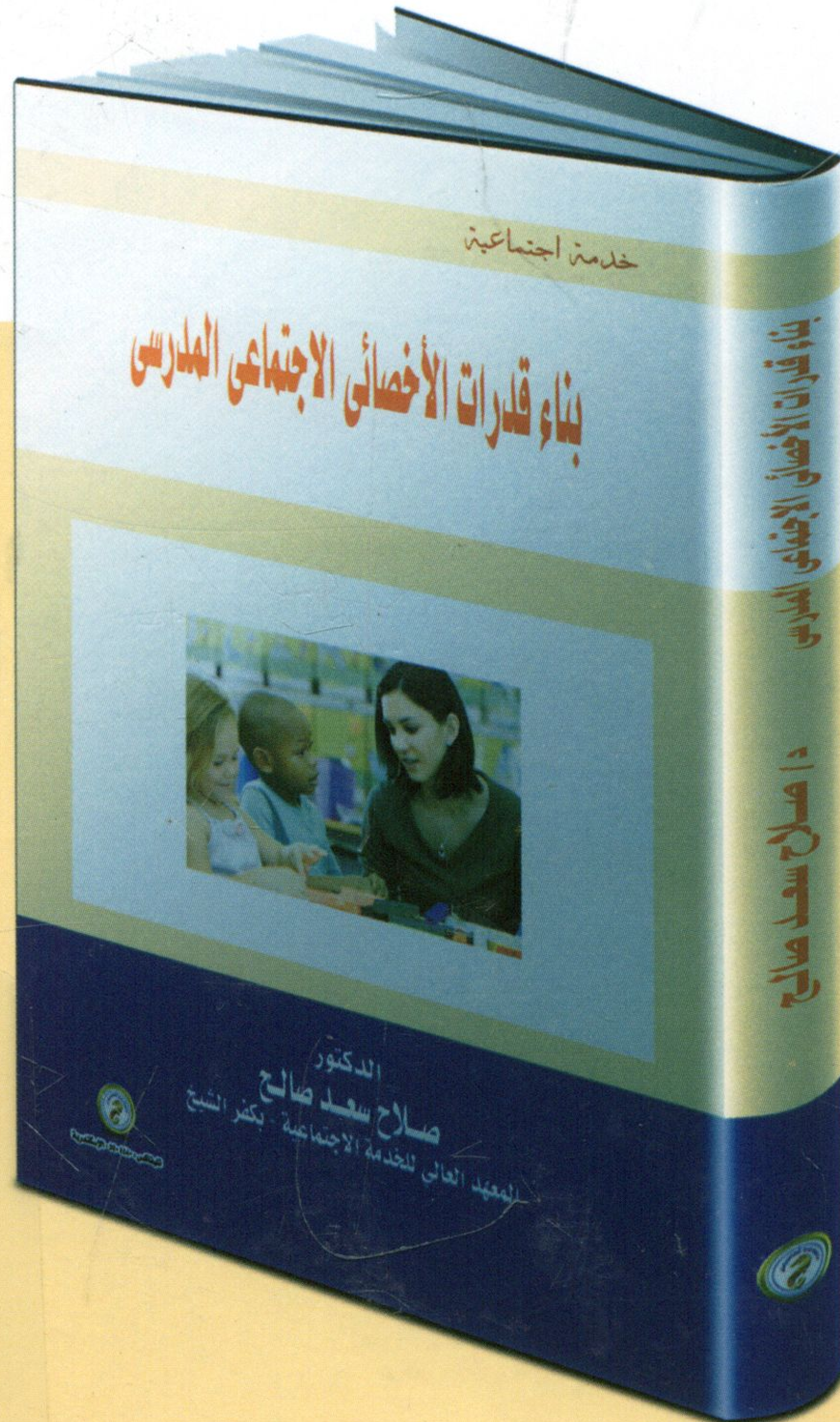
م	اسم المحكم	الوظيفة
1	أ. د/ عبدالمنعم يوسف السنهورى	أستاذ متفرغ (خدمة فرد) بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بكفرالشيخ.
2	أ. د/ محمد السيد عامر	وكيل المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بكفرالشيخ.
3	أ. د/ محمد السيد حمزاوى	أستاذ متفرغ بقسم التخطيط بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بكفرالشيخ.
4	أ.د/ عادل عزت عيد	رئيس قسم التخطيط بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بكفرالشيخ.
5	أ. م. د/ شعبان السيد عزام	أستاذ خدمة الفرد بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بكفرالشيخ.
6	أ. م. د/ عبير حسن الزواوى	أستاذ خدمة الجماعة بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بكفرالشيخ.
7	د/ رفيق إبراهيم الصعيدى	مدرس التنظيم بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بكفرالشيخ.
8	أ.م.د. محمود عبدالرحمن حسن	أستاذ مساعد بقسم خدمة الجماعة بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية.
9	أ.م.د. سامى مصطفى زايد	أستاذ مساعد بقسم خدمة الجماعة ووكيل المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية.
10	أ.م.د. فتحى أحمد على	أستاذ تنظيم المجتمع المساعد بالمعهد العالى للخدمة الاجتماعية ببنها.

المحتويات



رقم الإيــداع : 2015/9994
الترقيم الدولى : 6-279-735-977-978

مـع تحـيات
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
تليفاكس: 5404480 - الإسكندرية





الناشر
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
٥٩ ش محمود صدقى متفرع من العيسوى سيدى بشر - الإسكندرية
تليفاكس : ٥٤٠٤٤٨٠ / ٠٠٢٠٣ - الاسكندرية

